

Reh, Sabine [Hrsg.]; Glaser, Edith [Hrsg.]; Behm, Britta [Hrsg.]; Drope, Tilman [Hrsg.]  
**Wissen machen. Beiträge zu einer Geschichte  
erziehungswissenschaftlichen Wissens in Deutschland zwischen 1945 und  
1990**

1. Auflage

Weinheim; Basel : Beltz Juventa 2017, 275 S. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 63)



Quellenangabe/ Reference:

Reh, Sabine [Hrsg.]; Glaser, Edith [Hrsg.]; Behm, Britta [Hrsg.]; Drope, Tilman [Hrsg.]: Wissen machen. Beiträge zu einer Geschichte erziehungswissenschaftlichen Wissens in Deutschland zwischen 1945 und 1990. Weinheim; Basel : Beltz Juventa 2017, 275 S. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 63) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-207933 - DOI: 10.25656/01:20793

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-207933>

<https://doi.org/10.25656/01:20793>

in Kooperation mit / in cooperation with:

**BELTZ JUVENTA**

<http://www.juventa.de>

**Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.  
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

**Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.  
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

**Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipt.de](mailto:pedocs@dipt.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

63. Beiheft

April 2017

# **ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK**

---

**Wissen machen. Beiträge zu einer  
Geschichte erziehungswissen-  
schaftlichen Wissens in Deutschland  
zwischen 1945 und 1990**

**BELTZ** JUVENTA





Zeitschrift für Pädagogik · 63. Beiheft

# **Wissen machen. Beiträge zu einer Geschichte erziehungswissenschaftlichen Wissens in Deutschland zwischen 1945 und 1990**

Herausgegeben von

Sabine Reh, Edith Glaser, Britta Behm und Tilman Drope

**BELTZ** JUVENTA

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, bleiben dem Beltz-Verlag vorbehalten.

Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder genutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, bei der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.



ISSN: 0514-2717

ISBN 978-3-7799-3516-2 Print

ISBN 978-3-7799-3517-9 E-Book (PDF)

Bestellnummer: 443516

1. Auflage 2017

© 2017 Beltz Juventa

in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel

Werderstraße 10, 69469 Weinheim

Alle Rechte vorbehalten

Herstellung: Hannelore Molitor

Satz: text plus form, Dresden

Druck und Bindung: Beltz Bad Langensalza GmbH, Bad Langensalza

Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autoren und Titeln finden Sie unter: [www.beltz.de](http://www.beltz.de)

# Inhaltsverzeichnis

*Britta Behm/Tilman Drope/Edith Glaser/Sabine Reh*

Wissen machen – Beiträge zu einer Geschichte erziehungswissenschaftlichen Wissens in Deutschland zwischen 1945 und 1990. Einleitung zum Beiheft .....	7
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---

## Kontinuitäten des Wissens?

*Julia Kurig*

„Abendländische Bildung“ gegen den „Geist der Technokratie“ – Zur Rekonstruktion geisteswissenschaftlicher Wissensformen und humanistischer Bildungskonzepte im pädagogischen Diskurs der frühen Nachkriegszeit .....	16
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

*Britta Behm*

Zu den Anfängen der Bildungsforschung in Westdeutschland 1946–1963. Ein wissenschaftsgeschichtlicher Blick auf eine „vergessene“ Geschichte .....	34
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

## Wissen und Beratung

*Norbert Grube*

Bildungspolitische Beratung durch das Allensbacher Institut für Demoskopie in der Bundesrepublik von 1950 bis zum Ende der 1980er Jahre .....	70
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

*Edith Glaser*

Pädagogik und Politik. Der Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen und seine Empfehlungen als ein Beitrag zur Wissensgeschichte in der frühen Bundesrepublik .....	88
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

## Wissen und Steuerung

*Eckhardt Fuchs/Kathrin Henne*

Wissensaustausch international – Schulbuchrevision und das Internationale Schulbuchinstitut in Braunschweig nach dem Zweiten Weltkrieg .....	108
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

*Rita Nikolai/Kerstin Rothe*

Entscheidungen in der Schulpolitik. Begründungsmuster von Parteien und die Rolle von Wissen .....	124
------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

*Sandra Wenk*

Das Ringen um die „Wirklichkeit der Dorfschule“ und die Reform des ländlichen Schulwesens in den 1960er Jahren .....	143
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

### **(Erziehungswissenschaftliches) Wissen und Praxis**

*Sabine Reh*

„Angewandte Erziehungswissenschaft“ – Lehrkräfte als „Zeitweilige wissenschaftliche Mitarbeiter“ der HIPF in den 1950er Jahren .....	164
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

*Monika Mattes*

Von der Leistungs- zur Wohlfühlschule? Die Gesamtschule als Gegenstand gesellschaftlicher Debatten und pädagogischer Wissensproduktion in der Bundesrepublik Deutschland in den 1970 und 1980er Jahren .....	187
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

*Heinz-Elmar Tenorth*

Die „Erziehung gebildeter Kommunisten“ als politische Aufgabe und theoretisches Problem – Erziehungsforschung in der DDR zwischen Theorie und Politik .....	207
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----



*Britta Behm/Tilman Drope/Edith Glaser/Sabine Reh*

## **Wissen machen – Beiträge zu einer Geschichte erziehungswissenschaftlichen Wissens in Deutschland zwischen 1945 und 1990**

*Einleitung zum Beiheft*

Was ‚wissen‘ wir über Erziehung und Bildung? Wo wird Wissen über Erziehung und Bildung auf welche Weisen erzeugt, kommuniziert, legitimiert und verändert – wo wird es also ‚gemacht‘ und was wird mit dem Wissen gemacht? Antworten auf diese Fragen zu geben, hat bislang überwiegend die Erziehungswissenschaft beansprucht und seit ihren Anfängen an zentraler Stelle die Differenz und Beziehung zwischen einem Wissen der ‚Theorie‘ und einem in der ‚Praxis‘ erzeugten Professionswissen verhandelt und geordnet. Inzwischen haben sich die Zuständigkeiten allerdings merklich verschoben. Im Extrem spiegeln das virtuelle Räume, in denen auch das Wissen über Erziehung und Bildung in vielfältigen und hybriden Autorschaften, Formaten oder Verwendungskontexten produziert, reflektiert und mit internationaler Reichweite distribuiert und transformiert wird – überwiegend jenseits der Geltungskontrollen von Wissenschaftssystemen (vgl. z. B. Burke, 2012). Aber auch generell haben die sozial wie wissenschaftlich lange anerkannten Wissenshierarchien – zentral organisiert über die Differenz von unwahr/wahr oder laienhaft/wissenschaftlich – ihre selbstverständliche Gültigkeit eingebüßt.<sup>1</sup> Dem liegt nicht nur die Erosion erkenntnistheoretischer Sicherheit als einer der zentralen Signaturen der Entwicklung der Wissenschaften im 20. Jahrhundert zugrunde, sondern auch die offensichtliche Schwierigkeit der Human- und Naturwissenschaften, der von ihnen selbst – etwa im Verbund mit technologischen Entwicklungen – vorangetriebenen Steigerung von Komplexität steuernd oder auch nur ausreichend risikominimierend begegnen zu können.

Für die Historische Bildungsforschung hat es somit – wie die Herausgeber\*innen dieses Bandes meinen – eine zunehmende Berechtigung, sich in einem Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik besonders über das wissenschaftliche Wissen von Erziehung und Bildung unter diesen veränderten Bedingungen erneut aufzuklären und mit der Präferenz für die „Wissensgeschichte“ den Blick auf einen Ansatz zu lenken, der sich programmatisch mit der historiographischen Rekonstruktion und Analyse der jeweiligen historischen Struktur, Herstellung und Geltung von Wissen sowie seiner Funktionen für

1 Das bringt in einem extremen Ausschlag die aktuelle Rede vom ‚postfaktischen Zeitalter‘ zum Ausdruck. Zu entsprechenden Veränderungen des Wissensbegriffs aus wissenschaftssoziologischer Perspektive, vgl. Maasen, Kaiser, Reinhart und Stutter (2012).

(moderne) Gesellschaften befasst.<sup>2</sup> Dieser Band konzentriert sich auf die deutsche Zeitgeschichte und legt seinen Schwerpunkt auf die Jahre zwischen 1945 und 1990. Damit wird im Hinblick auf den Zeitraum ein internationaler bildungshistorischer Trend aufgenommen. Systematisch wird an das Interesse angeschlossen, aktuelle Problemlagen pädagogischen Handelns und Wissens, wie sie sich aus den Anforderungen der Globalisierung und der zunehmend wieder stärker wahrgenommenen Wechselwirkungen zwischen Pädagogik und etwa Politik oder Ökonomie ergeben (vgl. z. B. Ricken & Liesner, 2008), über die Rekonstruktion ihrer Vorgeschichten besser zu verstehen.<sup>3</sup>

Die Wahl der wissenschaftsgeschichtlichen Perspektive schließt daran insofern an, als dass mit diesem Ansatz neben dem Bezug auf einen pluralisierten, von Wahrheit (und Wissenschaft) entkoppelten analytischen Begriff von Wissen grundlegend die Annahme von dessen sozialer Konstruiertheit verbunden wird.<sup>4</sup> Thematisiert werden daher neben den Wissensprodukten auch die Prozesse, Räume, Werkzeuge und Dinge der Produktion,<sup>5</sup> sowie die Distribution, die (hierarchische) Ordnung, die Geltungsbedingungen und Funktionen von Wissen. Dabei setzt das Leittheorem der „Zirkulation“ (vgl. dazu u. a. die Beiträge in „Nach Feierabend“, 2011) von Wissen sowohl die zeitliche Einlagerung aller Konstruktionsprozesse und Wissensformen in immer schon bestehende Wissensformationen als auch die jeweilige synchrone Beweglichkeit von Wissen voraus. Damit ist ein etwa auf einzelne Akteure bezogenes Urheberprinzip ebenso ausgeschlossen wie die Annahme sozial exklusiver oder autarker Produktions- oder Ordnungsstätten von Wissen. Das verweist allerdings nach unserer Ansicht weder Akteure aus der Geschichte noch kann die Bedeutung von Organisationen für die Wissensproduktion oder deren besondere Rolle für die Etablierung und Stabilisierung von Geltungsstrukturen des Wissens nivelliert werden. Vielmehr steht die Fassung von „Akteure“ und „Organisationen“ als eine der zentralen konzeptionellen Aufgaben von Wissensgeschichte noch aus.

Bei einem genaueren Blick auf ‚die‘ Wissensgeschichte wird die Schwierigkeit ihrer theoretisch-methodologischen Bestimmung aber auch als ein grundlegendes Problem deutlich. Bereits für den deutschsprachigen Raum – und nur auf diesen nehmen wir hier aus pragmatischen Gründen Bezug – wird im aktuellen Forschungsbericht von Daniel Speich-Chassé und David Gugerli (2012) die große Bandbreite wissenschaftsgeschichtlicher Ansätze konstatiert: „Wissensgeschichte“ formiert sich seit etwa der Jahrtausendwende

2 In der Zeitschrift für Pädagogik wurde das Themenfeld zuletzt 1991 mit dem Beiheft „Pädagogisches Wissen“ (Oelkers & Tenorth, 1991) bearbeitet. Das vorliegende Beiheft geht auf eine Tagung „Wissenspraktiken im pädagogischen Feld. Profession, Wissenschaft und Beratung in der Bundesrepublik bis 1990“ zurück, die am 20. und 21. November 2015 in der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF) in Berlin stattfand.

3 Zur Diskussion eines problemgeschichtlichen Ansatzes in der deutschen Zeitgeschichte (vgl. z. B. Doering-Manteuffel & Raphael, 2012, bes. S. 25–29).

4 Vgl. die ausführliche Diskussion (nicht nur soziologischer) konstruktivistischer Positionen bei Gertenbach (2015); für den Vorschlag einer „Minimaldefinition des Konstruktivismus“ (Gertenbach, 2015, S. 55).

5 Die epistemologischen Grundlagen zu historisieren, wird etwa in der Historischen Epistemologie unternommen (vgl. v. a. Rheinberger, 2008).

im Schnittfeld mehrerer Disziplinen und Ansätze überwiegend aus den Geschichts-, Sozial- und Kulturwissenschaften und ist theoretisch-methodologisch entsprechend vielgestaltig. Beiträge aus der Historischen Bildungsforschung sind dabei aber bisher nur vereinzelt notiert (vgl. u. a. Casale, 2004; Hofstetter, Fontaine, Huitric & Picard, 2014; Hofstetter & Schneuwly, 2009).

Das breite wissenschaftsgeschichtliche Spektrum lässt sich an dieser Stelle immerhin exemplarisch an zwei Positionen demonstrieren: So weist das 2005 von der Universität Zürich und der ETH gegründete Zentrum Geschichte des Wissens (ZGW), das derzeit im deutschsprachigen Kontext einer der wichtigsten Produktions- und Deutungsorte wissenschaftsgeschichtlicher Ansätze ist, den Anspruch der Formulierung einer „*unité de doctrine*“ programmatisch zurück.<sup>6</sup> Dagegen plädiert Jürgen Renn vom Max-Planck-Institut für Wissenschaftsgeschichte (MPIWG) für die systematische Entwicklung einer „*theoretically grounded history of knowledge*“, die sich basal auf eine „*historical theory of knowledge*“ zu stützen habe (Renn, 2004, S. 41, 48). Und während am ZGW eher poststrukturalistisch geprägte und diskursanalytisch ausgerichtete Positionen vertreten werden – mit starken Referenzen auf Michel Foucault und auf Bruno Latour (vgl. den programmatischen Essay von Sarasin, 2011) – orientiert sich Renn auf Basis klassischer wissenschaftstheoretischer Ausgangsfragen vor allem an kognitionswissenschaftlichen und evolutionstheoretischen Ansätzen, wobei die von ihm (und Kolleg\*innen) derzeit praktizierte Wissenschaftsgeschichte tendenziell die Züge einer *grand theory* menschlicher Evolution trägt (vgl. Renn, 2006, 2015).

Angesichts der angedeuteten Heterogenität ist es – trotz der eingangs versuchsweise formulierten Synthese – nur schwer auszumachen, wo derzeit die Schnittmengen liegen und was Wissenschaftsgeschichte konstituiert. Neben den genannten Herausforderungen, „Akteure“ und „Organisationen“ zu konzipieren, geht es bei einer Bearbeitung dieser Problematik besonders um die theoretische Fassung des Leitbegriffs des „Wissens“ als historiographisch tragfähiger analytischer Kategorie (vgl. zum Problem z. B. Landwehr, 2002 oder Vogel, 2004). Die Debatte über den systematischen Beitrag, den eine auf das Wissen über Bildung und Erziehung fokussierte Historische Bildungsforschung bzw. Wissenschaftsforschung für diese konzeptionelle Arbeit leisten kann, soll mit dem vorliegenden Band immerhin eröffnet werden.

Da sich dieses Beiheft auf wissenschaftliches und speziell auf erziehungswissenschaftliches Wissen konzentriert, wäre in konzeptioneller Hinsicht der Vergleich mit der Wissenschaftsgeschichte sinnvoll.<sup>7</sup> Denn mehr Profil gewinnt Wissenschaftsgeschichte gegenstandsbezogen, also über die Abgrenzung gegenüber den jeweils relevanten alternativen historiographischen Ansätzen.<sup>8</sup> An dieser Stelle kann für einen solchen Vergleich

6 Homepage des ZGW: <https://www.zgw.ethz.ch/de/home.html> [06.03.2017].

7 Damit wären zudem Hinweise aus den Gutachten zu mehreren der Beiträge des vorliegenden Bandes aufgenommen, von denen die Einleitung wie auch die Beiträge übergreifend profitiert haben, wofür den Gutachtenden an dieser Stelle ausdrücklich gedankt wird.

8 Neben der Abgrenzung von der Wissenschaftsgeschichte wäre besonders die von der Begriffs- und der Neuen Ideengeschichte relevant.

von Wissens- und Wissenschaftsgeschichte allerdings nicht in die Tiefe gegangen werden. Denn schon die Bestimmung von Wissenschaftsgeschichte erforderte angesichts der seit der Rezeption von Thomas Kuhns Arbeit zur Struktur wissenschaftlicher Revolutionen (vgl. Kuhn, 1962/2012) zunehmend theoretisch-methodologisch ausdifferenzierten Forschungslandschaft (vgl. dazu hier nur Daniel, 2002 und Hagner, 2001) eine zumindest grobe Kartographie des Feldes, die daher stattdessen in einem der Beiträge näherungsweise unternommen wird (vgl. Behm i. d. B.). Dennoch lässt sich bereits an dieser Stelle festhalten, dass der eingangs knapp umrissene wissenschaftsgeschichtliche Ansatz für den in diesem Beiheft primär untersuchten Bereich erziehungs-/wissenschaftlichen Wissens über die hier bisher dominante Ausrichtung des Blicks auf den universitären Raum (dazu immer noch Geißler & Wiegmann, 1996, S. VIII) ebenso programmatisch hinausführt wie über dessen vorgeblich rein inhärente, disziplinäre oder auch auf den wissenschaftlichen Diskursraum bezogene Dynamiken. Stattdessen werden die (zirkulären) Bewegungen und die dabei beobachtbaren Transfers und Transformationen von Wissen zwischen Akteuren, Organisationen und gesellschaftlichen Handlungsfeldern sowie über nationale Grenzen hinweg rekonstruiert und zumindest ansatzweise übergreifende Signaturen des Wissens für die Zeit zwischen 1945 und 1990 in den Blick genommen. Entsprechend beleuchten die im Band versammelten Texte mit jeweils unterschiedlichen konzeptionellen Ausgangspunkten und methodischen Zugriffen vor allem Aspekte der Produktion, der Organisation, der Distribution und der Auseinandersetzung um die Geltung des (wissenschaftlichen) Wissens um Erziehung und Bildung in West- und Ostdeutschland vor dem politischen Umbruch von 1989/90.

Julia Kurig und Britta Behm befragen in ihren Beiträgen mit jeweils unterschiedlichen wissenschaftsgeschichtlichen Perspektiven und thematischen Schwerpunkten Aspekte der *zeitlichen Kontinuität* erziehungs-/wissenschaftlichen Wissens. Kurig analysiert pädagogische Beiträge zum westdeutschen Diskurs über den Nationalsozialismus in der frühen Nachkriegszeit und die Praktiken, mit denen Protagonisten Geisteswissenschaftlicher Pädagogik ihr Wissen als zeitgemäße Antwort auf aktuelle Herausforderungen präsentieren konnten. Das dabei in der Dichotomie von Abendland versus Technik formierte Wissen um Bildung begreift sie als eine der Bedingungen für die Erhaltung und Re-Konstituierung der universitären Erziehungswissenschaft als Geisteswissenschaftliche Pädagogik auch nach 1945. Zugleich zeigt sie, dass die zeitliche Geltung dieser Dichotomie deutlich hinter die historiographisch gesetzte Zäsur des Jahres 1945 zurückreicht, die insofern wissenschaftsgeschichtlich relativiert wird. Behm untersucht die Formierung der Bildungsforschung mit Fokus auf der Gründungsgeschichte des 1963 eingerichteten Instituts für Bildungsforschung in der Max-Planck-Gesellschaft (IfB, ab 1971: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, MPIB) als Teil eines übergreifenden historischen „Wissenskomplexes“. Sie zeigt, dass für die Konzeption des IfB unter anderem die Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung (HIPF, ab 1964: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, DIPF) als Modell diente und vertritt die These, dass die Geschichte der Bildungsforschung spätestens mit den etwa 1946 einsetzenden Planungen für die HIPF begann. Ausgehend vom erwähnten Wissenskomplex fragt sie in Bezug auf die Bildungsforschung ausblickend aber auch

nach Kontinuitäten, die hinter das Jahr 1945 zurückreichen oder auf die 1990er Jahre verweisen. Dem Beitrag wurde, wie erwähnt, aufgrund des darin unternommenen Abgrenzungsversuchs von Wissens- und Wissenschaftsgeschichte ein vergleichsweise größerer Textumfang zugestanden.

Die *Wissensproduktion in der Wechselwirkung von inter-/nationaler Politik und Erziehungs-/Wissenschaft* in Westdeutschland wird in verschiedenen Beiträgen mit unterschiedlichen Schwerpunkten fokussiert. Sandra Wenk und Rita Nikolai/Kerstin Rothe rekonstruieren diese jeweils für Konstellationen der Schulreform unter dem Aspekt *politischer Steuerung*. Wenk nimmt die Gestaltung der Reform der Volksschule in Nordrhein-Westfalen in den 1960er Jahren, besonders für den ländlichen Raum im Zusammenspiel von vor allem staatlicher Schulverwaltung und lokal handelnden Akteuren in den Blick. In diesem Zusammenhang macht sie deutlich, dass die Frage, wer welche Form empirischen Wissens über die ‚Schulwirklichkeit‘ mit welchem Legitimitätsanspruch in den Reformprozess einbringen durfte, von großer Bedeutung war. Im Ringen um die ‚Wirklichkeit‘ des ländlichen Schulwesens – zu verstehen als Bemühungen reformvorbereitender und reformlegitimierender Bestandsaufnahmen und daraus abgeleiteter Reformvorschläge – wurde zunächst vor allem auf lokal verankerte Akteure der kommunalen Schulverwaltung gesetzt. In der damit verbundenen Absage an zentral-planerische Strategien identifiziert sie ein Reformmodell, dem es vornehmlich um die Überzeugung von Eltern und der lokalen Bevölkerung von den Reformmaßnahmen ging. Rita Nikolai und Kerstin Rothe untersuchen anhand der Parlamentsdebatten zu Schulstrukturreformen der Jahre 1947, 1951 und 1990 die Wissensreferenzen und Argumentationsmuster der politischen Parteien in Berlin. Sie fragen dabei nach dem Zusammenspiel von Begründungen und unterschiedlichen Wissensformen, das sich auf Basis der Parlamentsprotokolle nachverfolgen lässt. Mit ihrer Analyse zeigen die Autorinnen, dass einerseits in den Parlamentsdebatten der Bezug auf erziehungswissenschaftliches Wissen selten auszumachen und andererseits im zeitlichen Verlauf eine Bewegung von wertethischen Begründungen zu vermehrt formal-prozeduralen Argumenten zu erkennen ist.

Eckhard Fuchs und Kathrin Henne thematisieren am Beispiel der Schulbuchrevision im Deutschland der Nachkriegszeit Prozesse des inter-/nationalen Wissensaustauschs und fokussieren dabei auf die Schulbuchpolitik der britischen Besatzungsbehörde und der UNESCO, die im Grundsatz eine Bildung für internationale Verständigung verfolgte. Ausgehend vom Modell des „policy borrowing“ (Phillips & Ochs, 2003) werden die personellen, inhaltlichen und institutionellen Wechselverhältnisse zwischen deutschen und internationalen wissenschaftlichen wie politischen Akteuren dargestellt. Besonders am Beispiel des Braunschweiger Schulbuchinstituts und der internationalen Schulbuchrevision wird gezeigt, dass Wissenstransfer nicht nur in eine Richtung stattfindend, sondern Standardisierungsprozesse in ‚Theorie und Praxis‘ auf einem sich gegenseitig beeinflussenden Netzwerk von Akteuren und Institutionen beruhen.

Norbert Grube und Edith Glaser konzentrieren sich auf die Rolle von intermediären, zwischen Politik und Erziehungs-/Wissenschaft agierenden und zum Teil übersetzenden Organisationen und adressieren dabei vor allem Aspekte von *Politikberatung*.

*Grube* untersucht den Beitrag des 1947 gegründeten Instituts für Demoskopie Allensbach (IfD) für die Konturierung des westdeutschen bildungspolitischen Wissensfeldes bis zum Ausgang der 1980er Jahre anhand ausgewählter Umfragen und Studien des IfD. Betrachtet werden dabei die Genese und Translation demoskopischen Wissens in politischen Auftrags- und Debattenkontexten, um Zirkulationen politischen, wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Wissens zu rekonstruieren und dieses in seinen wechselseitigen Bezügen zu analysieren. *Glaser* thematisiert schwerpunktmäßig die Organisationsstruktur und die Akteure des ersten Bildungsberatungsgremiums der jungen Bundesrepublik Deutschland, den zwischen 1953 und 1965 eingesetzten Deutschen Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen. Nicht die Frage nach der bildungspolitischen Wirkung des Bildungsberatungsgremiums wird vorderhand gestellt, sondern die nach den Binnenverhältnissen, nach der Arbeitsweise, der Wissenszirkulation und der Repräsentation des Ausschusses nach außen. Übergeordnet ist dabei die Frage nach der Rolle des Politischen für die Durchsetzung wissenschaftlichen Wissens.

Die Beiträge von Sabine Reh und Monika Mattes thematisieren die *Verbindung von (erziehungswissenschaftlichem) Wissen und Praxis*. Sabine Reh stellt dar, wie, vor allem unter ihrem Gründungsdirektor Erich Hylla, die von der Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung (HIPF) in den 1950er Jahren betriebene „angewandte Forschung“ organisiert war. Gezeigt wird, wie gerade mit Hilfe der „zeitweiligen Wissenschaftlichen Mitarbeiter“ (ZwM), abgeordneten Lehrer\*innen, versucht wurde, zu ‚praktischen Problemen‘ empirisch zu forschen. Anhand einzelner Beispiele wird skizziert, wie in der Forschungsarbeit der ZwM – deren Feldzugang und -bezug nutzend – mit einem breiten Spektrum an sozialwissenschaftlichen Methoden, das vage soziologische Konzept der ‚Gruppe‘ aufgreifend, ein epistemisches Objekt genutzt und ein besonderes Wissen über die schulische Arbeit erzeugt wurde, demgegenüber spätere Entwicklungen der empirischen Bildungsforschung auch als eine Verengung verstanden werden könnten. Monika Mattes geht für das Reformprojekt Gesamtschule diskursanalytisch der Frage nach, inwiefern in den (fach-)öffentlichen und wissenschaftlichen Debatten über Schule seit den 1970er Jahren verstärkt Wissensbestände auftauchten, mit denen dem subjektiven Befinden von Schüler\*innen und Lehrer\*innen eine zunehmende Relevanz zugeschrieben wurde und die dazu beitrugen, „Wohlfühlen in der Schule“ als neue Norm zu etablieren. Dabei wird sichtbar, wie einerseits die durch den politischen Gesamtschulstreit ausgelöste breite empirische (Gesamt-)Schulforschung den emotionalen Aspekten von Schule, insbesondere dem Phänomen „Schulangst“, breiten Raum einräumte, und wie andererseits im pädagogischen Diskurs über die Schulpraxis – hier exemplarisch für das „soziale Lernen“ und die „Lehrerangst“ – zunehmend therapeutische Referenzhorizonte eine Rolle spielten.

*Heinz-Elmar Tenorth* rekonstruiert in seinem Beitrag schließlich die Produktion erziehungswissenschaftlichen Wissens in der DDR zwischen circa 1975 und 1990. Entlang der unter anderem von Margot Honecker seit Mitte der 1970er Jahre proklamierten politischen Erwartung einer in der Praxis wirkenden „kommunistischen Erziehung“ wird hier die erziehungswissenschaftliche Theorie- und Methodenproduktion im Wechselverhältnis von Forschung und Politik untersucht und – entgegen der oft gebräuch-



lichen pauschalen Wertung als „Staatspädagogik“ – im Blick auf Aspekte ihrer Organisation, Forschungspraxis und Geltungsstrukturen differenzierter analysiert. Der dabei beanspruchten Analysetiefe und Ausführlichkeit wurde bewusst ein für ein Beiheft ungewöhnlich breiter Raum gegeben. Flankiert wurde diese Entscheidung durch das Anliegen, die ostdeutsche Bildungsgeschichte, die in den anderen Beiträgen des Bandes nicht thematisiert wird, angemessen zu berücksichtigen.

Auch wenn die in diesem Band versammelten, unterschiedlich ansetzenden Beiträge die oben angeführten grundlagentheoretischen Fragen nach der Konzeption von Wissen und der damit unter anderem zusammenhängenden Konzeption von Akteuren und Organisationen in einer Wissensgeschichte nicht klären können, zeichnet sich im Überblick betrachtet doch ein Mehrwert des wissensgeschichtlichen Ansatzes auch für die Erforschung des (erziehungs-)wissenschaftlichen Wissens über Bildung und Erziehung ab. In den Studien wird so etwa konkret sichtbar, dass nicht nur eine Nutzung wissenschaftlichen Wissens über Bildung und Erziehung in der Politikberatung und durch bildungspolitische Akteure dazu führte, dass Wissen Grenzen zwischen unterschiedlichen – je nach Theoriekontext: Sphären oder Subsystemen – überschritt, dass „Zirkulationen“ stattfanden und erzeugt wurden. Auch die Produktion wissenschaftlichen Wissens selbst fand nicht in einem politikfreien Raum statt, war beeinflusst von materiellen und regulativen, etwa organisationalen Bedingungen und schon in ihren epistemologischen und methodologischen Grundlagen nicht unabhängig von ‚außerwissenschaftlichen‘ Faktoren. Es bestanden insofern weder autarke Orte der Produktion noch exklusive Wege der Distribution und Nutzung wissenschaftlichen Wissens über Erziehung und Bildung. Prospektiv wäre es sinnvoll, Konstellationen relevanter Faktoren (zum Beispiel Netzwerke, Organisationen, Ressourcen, makro- und mikropolitische Lagen und Diskurse) bzw. Elemente historischer „Wissenskomplexe“ (dazu Behm i. d. B.), gerade im Hinblick auf die Praxis des ‚Machens von Wissen‘, in einzelnen Fallstudien weiter herauszuarbeiten, etwa um in wissensgeschichtlicher Perspektive sowohl die Spezifika west- wie ostdeutscher Bildungsgeschichte besser fassen zu können als auch deren inter-/nationale Verflochtenheit in ihrer Komplexität besser zu verstehen.

Praktische Wissensgeschichte spiegelt sich in diesem Beiheft im Nachweis von ungedruckten Quellen und ihren Fundorten, den Archiven. Die ungedruckten Quellen werden im Folgenden dem von der ZfPäd gewählten bibliographischen Standard, dem APA-Style, folgend nicht in einem separaten Verzeichnis nachgewiesen, sondern in das Literaturverzeichnis eingereiht. Die Sichtbarkeit und der epistemologische Stellenwert der Quelle verschwinden damit in einem geschichtsvergessenen sozialwissenschaftlichen Ordnungsschema, das auf diese Weise ordnend in die Disziplinentwicklung eingreift. Die Herausgeber\*innen dieses Beiheftes halten das für falsch; die ZfPäd wird in Zukunft die Standards den Erfordernissen historiographischer Beiträge anpassen und die Vorgaben entsprechend ändern.

## Literatur

- Burke, P. (2012). *A Social History of Knowledge II. From the encyclopédie to Wikipedia*. Cambridge: Polity Press.
- Casale, R. (2004). The Educational Theorists, the Teachers, and their History of Education. A plea for a history of educational knowledge. *Studies in Philosophy and Education*, 23(5-6), 393–408.
- Daniel, U. (2002). Wissenschaftsgeschichte. In dies., *Kompodium Kulturgeschichte. Theorie, Praxis, Schlüsselwörter* (3., verbess. Aufl., S. 361–379). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Doering-Manteuffel, A., & Raphael, L. (2012). *Nach dem Boom. Perspektiven auf die Zeitgeschichte seit 1970* (3., ergänzte Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Geißler, G., & U. Wiegmann (1996). Vorwort. In dies. (Hrsg.), *Außeruniversitäre Erziehungswissenschaft in Deutschland. Versuch einer historischen Bestandsaufnahme*. (S. VII–VIII.) Köln: Böhlau.
- Gertenbach, L. (2015). *Entgrenzungen der Soziologie. Bruno Latour und der Konstruktivismus*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Hagner, M. (2001). Ansichten der Wissenschaftsgeschichte. Eine Einführung. In ders. (Hrsg.), *Ansichten der Wissenschaftsgeschichte* (S. 7–42). Frankfurt a. M.: Fischer.
- Hofstetter, R., & Schneuwly, B. (Hrsg.) (2009). *Savoirs en (trans)formation. Au coeur des professions de l'enseignement et de la formation*. [Wissen im Wandel/in (Aus)Bildung. Im Zentrum der (Aus-)bildungsprofessionen]. Bruxelles: De Boeck.
- Hofstetter, R., Fontaine, A., Huitric, S., & Picard, E. (2014). Mapping the Discipline „History of Education“ (1895–2014). *Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education*, 50(4), 871–880.
- Kuhn, T. S. (1962/2012). *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen*. Zweite revidierte und um das Postskriptum von 1969 ergänzte Auflage (12. Aufl.). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Landwehr, A. (2002). Das Sichtbare sichtbar machen. Annäherungen an ‚Wissen‘ als Kategorie historischer Forschung. In ders. (Hrsg.), *Geschichte(n) der Wirklichkeit. Beiträge zur Sozial- und Kulturgeschichte des Wissens* (S. 61–89). Augsburg: Wißner.
- Maasen, S., Kaiser, M., Reinhart, M., & Sutter, B. (2012). Epilog. Wissenschaftssoziologie im Gedrängel intellektueller Arbeit. In dies. (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftssoziologie* (S. 443–446). Wiesbaden: Springer VS.
- Nach Feierabend. Zürcher Jahrbuch für Wissensgeschichte* (2011). Zirkulationen (Heft 7). Zürich: diaphanes.
- Oelkers, J., & Tenorth, H.-E. (Hrsg.) (1991). *Pädagogisches Wissen* (27. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik). Weinheim/Basel: Beltz.
- Phillips, D., & Ochs, K. (2003). Processes of Policy Borrowing in Education: Some explanatory and analytical devices. *Comparative Education*, 39(4), 451–461.
- Renn, J. (2004). The Paradox of Scientific Progress. Notes on the foundation of a historical theory of knowledge. In Max Planck Institute for the History of Science (Hrsg.), *Research Report 2002–2003* (S. 21–49). Berlin: MPIWG.
- Renn, J. (2006). *Auf den Schultern von Riesen und Zwerge. Einsteins unvollendete Revolution*. Weinheim: Wiley-VCH.
- Renn, J. (2015). From the History of Science to the History of Knowledge – and Back. (Neuen-schwander Lecture, European Society for the History of Science 2014). *Centaurus*, 57(1), 37–53.
- Rheinberger, J. (2008). *Historische Epistemologie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Ricken, N., & Liesner, A. (2008) (Hrsg.). *Die Macht der Bildung. Gouvernamentalitätstheoretische Perspektiven in der Erziehungswissenschaft. Dokumentation einer Arbeitsgruppe des Kongresses der DGfE 2006. (Theoriebildung und Subjektivationsforschung)*. Universität Bremen, Fachbereich Erziehungs- und Bildungswissenschaften.



- Sarasin, P. (2011). Was ist Wissensgeschichte? *Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur*, 36(1), 159–172.
- Speich-Chassé, D., & Gugerli, D. (2012). Wissensgeschichte. Eine Standortbestimmung. *Transverse. Zeitschrift für Geschichte*, (1), 85–100.
- Vogel, J. (2004). Von der Wissenschafts- zur Wissensgeschichte. Für eine Historisierung der „Wissensgesellschaft“. *Geschichte und Gesellschaft*, 30(4), 639–660.

### **Anschrift der Autor\_innen**

Dr. Britta Behm, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg,  
Philosophische Fakultät III – Erziehungswissenschaften, Institut für Pädagogik,  
Franckeplatz 1, 06110 Halle/Saale, Deutschland  
Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF)  
des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF),  
Warschauer Str. 34–38, 10243 Berlin, Deutschland  
E-Mail: [britta.behm@paedagogik.uni-halle.de](mailto:britta.behm@paedagogik.uni-halle.de)

Tilman Drope, M.A., Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF)  
des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF),  
Warschauer Straße 34–38, 10243 Berlin, Deutschland  
Georg-August-Universität Göttingen, Institut für Erziehungswissenschaft,  
Arbeitsbereich Schulpädagogik/Empirische Unterrichtsforschung und Schulentwicklung,  
Waldweg 26, 37073 Göttingen, Deutschland  
E-Mail: [tilman.drope@sowi.uni-goettingen.de](mailto:tilman.drope@sowi.uni-goettingen.de)

Prof. Dr. Edith Glaser, Universität Kassel,  
Fachbereich Humanwissenschaften, Institut für Erziehungswissenschaft,  
Nora-Platiel-Str. 1, 34109 Kassel, Deutschland  
E-Mail: [eglaser@uni-kassel.de](mailto:eglaser@uni-kassel.de)

Prof. Dr. Sabine Reh, Humboldt-Universität zu Berlin,  
Institut für Erziehungswissenschaften, Abteilung Historische Bildungsforschung,  
Unter den Linden 6, 10099 Berlin, Deutschland  
Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF)  
des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF),  
Warschauer Str. 34–38, 10243 Berlin, Deutschland  
E-Mail: [sabine.reh@dipf.de](mailto:sabine.reh@dipf.de)

# Kontinuitäten des Wissens?

Julia Kurig

## ‚Abendländische Bildung‘ gegen den ‚Geist der Technokratie‘

*Zur Rekonstruktion geisteswissenschaftlicher Wissensformen und humanistischer Bildungskonzepte im pädagogischen Diskurs der frühen Nachkriegszeit*

**Zusammenfassung:** Dass sich die Geisteswissenschaftliche Pädagogik nach 1945 an den westdeutschen Universitäten erneut als bestimmende wissenschaftstheoretische Richtung etablieren konnte, ist – schon aufgrund der Nähe einiger ihrer Vertreter zur NS-Ideologie – keineswegs selbstverständlich. Der Beitrag untersucht die symbolischen Praktiken, mit denen Protagonisten Geisteswissenschaftlicher Pädagogik ihr Wissen wiederum als zeitgemäße Antwort auf aktuelle Herausforderungen präsentieren konnten. Innerhalb eines allgemeinen NS-Bewältigungsdiskurses, der den Nationalsozialismus als Folge einer destruktiven ‚nihilistischen‘ und technikverfallenen Moderne interpretierte, konnte man wertorientierte geisteswissenschaftliche Vernunft und ‚abendländisch-humanistische Bildung‘ als Widerstandskräfte gegen die moderne ‚Technokratie‘ in Stellung bringen.

**Schlagnorte:** Geisteswissenschaftliche Pädagogik, Technik, Technokratie, Abendland, christlicher Humanismus

### 1. Einleitung

Was in verschiedenen historischen Phasen jeweils als pädagogisches Wissen gilt, ist das Ergebnis spezifischer Machtkonstellationen. Nicht zuletzt Pierre Bourdieus Theorie des wissenschaftlichen Feldes (vgl. Bourdieu, 1998) hat eindrücklich darauf aufmerksam gemacht, dass auch akademische Disziplinen als soziale Räume begriffen werden müssen, deren spannungsreiche und prekäre Ordnung das Ergebnis von Kämpfen sozialer Akteure um Anerkennung ihres jeweiligen symbolischen Kapitals ist – auch und gerade wenn es ein Spezifikum des wissenschaftlichen Feldes ist, diese Kämpfe hinter einer Fassade vorgeblich uneigennütziger Erkenntnissuche zu verbergen (Bourdieu, 1993, S. 113–114). Das, was jeweils als ‚legitimes‘, ‚gültiges‘ wissenschaftliches Wissen gilt und daher „auf Verstetigung in sozialen Positionen“ drängt (Sarasin, 2011, S. 169), ist,

mit Bourdieu gesehen, Resultat eines sozialen, durch kontingente Selektionen und Ausgrenzungen geprägten Aushandlungs- und ‚Bewahrheitungs‘-Prozesses.

Die die deutsche pädagogische Wissenschaftsgeschichte des 20. Jahrhunderts prägende Hegemonialität der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik zwischen den 1920er und 1950er Jahren ist aus dieser Perspektive ein keineswegs selbstverständliches Phänomen. Insbesondere der Umstand, dass es den Vertretern der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik – trotz teilweise ideologischer Nähe zum NS-Regime und daraus folgender Beihilfe zur Machtdurchsetzung des Nationalsozialismus im wissenschaftlichen Feld (vgl. Ortmeyer, 2010; Kurig, 2015a) – gelang, das geisteswissenschaftliche Paradigma nach 1945 in Westdeutschland erneut als das beherrschende zu etablieren, ist trotz erster Studien (vgl. Dudek, 1992; Matthes, 1998; Kersting, 2008) nach wie vor unzureichend aufgeklärt. Im Folgenden soll daher ein Blick auf die symbolischen Praktiken geworfen werden, auf die „Erhaltungsstrategien“ (Bourdieu, 1993, S. 109), mit denen die Geisteswissenschaftliche Pädagogik ihre Konzepte nach 1945 wiederum als Antworten auf die Herausforderungen der Zeit ausweisen konnte. Diese Strategien werden greifbar im Diskurs als dem „Ort, an dem Wissen zur Wirkung kommt“ (Kajetzke, 2008, S. 31). Zu berücksichtigen ist dabei, dass wissenschaftliche Diskurse auf gesellschaftliche Resonanz angewiesen sind und daher im Kontext allgemeiner gesellschaftlicher „Ressourcenkonstellationen“ (Ash, 1995, S. 904) analysiert werden müssen. Im Folgenden soll gezeigt werden, dass es insbesondere der allgemeine, sich um die Leitbegriffe ‚Technik‘ und ‚Abendland‘ gruppierende gesellschaftliche Diskurs über den Nationalsozialismus war, der jene symbolischen Strukturierungen etablierte, innerhalb derer die Geisteswissenschaftliche Pädagogik erneut reüssieren konnte.

Disziplinäre Wissenschaftsgeschichte als Wissens- und Diskursgeschichte zu schreiben, verspricht insbesondere für die frühe Nachkriegszeit neue Perspektiven. Denn ein genauer Blick auf die diskursiven Erhaltungsstrategien der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik in einem gegenüber vor 1933 politisch veränderten Kontext nötigt dazu, das die Historiographie der Erziehungswissenschaft nach 1945 nach wie vor dominierende Deutungsmuster der ‚Restauration‘ bzw. des bruchlosen Anknüpfens der frühen Nachkriegspädagogik an die Zeit vor 1933 zu differenzieren und zu relativieren. Die Restaurationsthese ist in Bezug auf viele – biographische, institutionen- und fachgeschichtliche – Aspekte der Disziplinentwicklung zwar keineswegs falsch, aber sie greift in ihrer etiketthaften Eindimensionalität doch zu kurz und lässt jenen disziplinspezifischen Prozess im Dunkeln, den Mitchell G. Ash als „Entflechtung von Wissenschaft und Wissenschaftlern aus ihren früheren kollaborativen Zusammenhängen und ihre Neuverflechtung in andere politische Verhältnisse“ (Ash, 1995, S. 904) bezeichnet hat. Die Analyse eines zentralen pädagogischen Diskurses, nämlich desjenigen über die ‚abendländische Bildung‘, ermöglicht es, einen genaueren Blick auf jene „semantischen Umbauten“ (Bollenbeck & Knobloch, 2001) und Strategien „akademischer Vergangenheitspolitik“ (Weisbrod, 2002) zu werfen, die es der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik ermöglicht haben, sich im Rahmen des politischen Systemwechsels auf veränderte Resonanzbedingungen einzustellen und zugleich ihr Wissen erneut als zeitgemäß zu präsentieren.

## 2. Die Ordnung des allgemeinen NS-Bewältigungsdiskurses nach 1945: NS-Kritik als Technik- und ‚Technokratie‘-Kritik

Der pädagogische Diskurs der frühen Nachkriegszeit entfaltete sich im Rahmen des allgemeinen NS-Bewältigungsdiskurses. In ihm dominierte zunächst die Generation der älteren, vor 1895 Geborenen, die in Reaktion auf die alliierte Kollektivschuldthese versuchte, den historischen Ort und die Ursachen des Nationalsozialismus in geschichtsphilosophischen Großentwürfen zu identifizieren (Eberan, 1985, S. 188; Laurien, 1991, S. 126; Albrecht, 1999, S. 507–510). In diesem Zusammenhang ordnete man den Nationalsozialismus in Prozesse neuzeitlicher Individualisierung und Säkularisierung ein und bestimmte ihn als Ergebnis eines modernen Bindungs- und Glaubensverlustes im Rahmen einer allgemeinen ‚abendländischen‘ Krise, als deren Resultat man die „deutsche Katastrophe“ (Meinecke, 1946) sah. Diese ideen- und geistesgeschichtliche Form der Vergangenheitsbewältigung war dabei von einer seltsamen „Abstrahierung und Entwirklichung“ geprägt, von einer „Tabuisierung des Nationalsozialismus als Herrschaftssystem“ (Herbert, 1999, S. 74), die der Historiker Ulrich Herbert auf die starke Kontinuität der Eliten nach 1945 zurückführt. Außerdem zeigt sich in den geschichtsphilosophischen Konstruktionen der frühen Nachkriegszeit die Kontinuität einer geisteshistorischen und -wissenschaftlichen Perspektive auf die politische und soziale Welt, aus der schon im historischen Umfeld der NS-Machtergreifung keine angemessene Analyse der politischen Entwicklungen möglich gewesen war. Auch nun grenzte sich historische Reflexion wieder von interesselosem Historismus ab und sah es – entsprechend des alten Paradigmas der Geistesgeschichte, in deren Ideenzusammenhang auch die Geisteswissenschaftliche Pädagogik gehört (vgl. Groppe, 2009) – als ihre Aufgabe, Werte und Normen, Orientierung und Weltanschauung zu vermitteln (z. B. von Martin, 1946, S. 41).

Nicht nur Meinecke behandelte die „deutsche Katastrophe“ in seinem 1946 erschienenen gleichnamigen Buch, das die einschlägigen Muster des Bewältigungsdiskurses der frühen Nachkriegszeit enthält, unter dem Gesichtspunkt des „technischen Zeitalters“ (Meinecke, 1946, S. 62), sondern ‚die Technik‘ nahm in den historisch-philosophischen Zeitdiagnosen der frühen Nachkriegszeit insgesamt eine zentrale Rolle ein (vgl. z. B. Jünger, 1944/2010; Brinkmann, 1946; Bernhart, 1946; Berdjajew, 1948). Die Frage nach der Technik – so könnte man mit Bourdieu sagen –, gehörte zum „Ensemble von obligatorischen Fragen“ (Bourdieu, 2001, S. 87), die das kulturelle Feld der Zeit definierten. Der außerordentlich intensive Technikdiskurs nach 1945 ist von der historischen Forschung daher auch als ein Schlüsseldiskurs im Hinblick auf die Deutung und ‚Bewältigung‘ der NS-Zeit ausgewiesen worden (u. a. Laurien, 1991, S. 162–168; Nolte, 2000, S. 273–318). Dabei war es vor allem „die Erfahrung des hochtechnisierten Zweiten Weltkriegs und der nationalsozialistischen Aneignung technischer Innovationen und Artefakte für die Ziele der NS-Vernichtungspolitik“ (Metzler, 2005, S. 64), die das Bild einer dämonischen Technik nach 1945 bestimmten. So stellte der Essayist und Chemiker Robert Dvorak 1948 fest:

Krieg ist der Höhepunkt der technischen Dämonie, der Zustand, in dem der Katastrophencharakter der Technik am reinsten und grauenvollsten in Erscheinung tritt, der Augenblick, in dem sie rücksichtslos die Maske des Fortschritts von sich wirft, um klar und ohne Verhüllung ihre wahre Elementarsprache zu sprechen, die eine Sprache der totalen Zerstörung ist. (Dvorak, 1948, S. 21)

Destruktive, ‚dämonische‘ Technik führte man dabei zurück auf den Glaubens- und Bindungsverlust in der Moderne. Heinrich Weinstock – Lehrer, Vertreter des pädagogischen Lehrstuhls an der Universität Frankfurt am Main zwischen 1946 und 1949 und dann ab 1949 ordentlicher Professor dort – schrieb in seiner für die Ordnung des frühen pädagogischen Nachkriegsdiskurses aufschlussreichen Schrift „Die abendländische Ordnung der deutschen Bildungsanstalten“ 1947: „In Trümmern liegen ja nicht nur die Betriebe des Ungeistes, sondern mitgerichtet ist die ganze vermessene Entwicklung, die mit Faustens Empörung begann und in der Eiszeit der Technik endete, da die Herzen, zuerst der Gottesfurcht, bald auch aller Ehrfurcht bar, in Nihilismus erstarrten“ (Weinstock, 1947, S. 5). Im geistigen Leerraum, den die Säkularisierung heraufgeführt habe – so die im NS-Bewältigungsdiskurs immer wieder vorgebrachte These –, habe sich der Machtanspruch einer inhumanen und selbstläufigen Technik entfalten können. Der moderne „Abfall“ von Gott (vgl. Küneth, 1947) bzw. der ‚Nihilismus‘ war ein beliebtes Deutungsmuster in der Schulddebatte der Besatzungszeit. Es war bereits 1938 von Hermann Rauschning, einem konservativen Kritiker des NS-Regimes, in den Diskurs über den Nationalsozialismus („Revolution des Nihilismus“: Rauschning, 1938) eingeführt worden und bot nach 1945 vielen konservativen und rechtsliberalen NS-Deutern erste Orientierung.

Die intensive Technikkritik nach 1945 nahm dabei zwar kulturkritische, seit der Jahrhundertwende verbreitete Deutungsmuster der Technik als eines sich gegenüber menschlichen Zielsetzungen verselbstständigenden ‚Mittels‘ (Simmel, 1916/2000, S. 190–191) wieder auf, spaltete aber jene technikoptimistischen Visionen ab, die während der Weimarer Republik die Kulturkritik der Technik überlagert hatten. Im Rahmen der durch einen hohen „Gestaltungsoptimismus“ (Graf, 2008, S. 131) geprägten Weimarer Diskurse waren Konzepte entworfen worden, die die Technik wieder an soziale Ziele rückbinden sollten, sie wieder zu einem ‚Instrument‘ bzw. einem scheinbar neutralen, menschlichen Zwecken beliebig offen stehenden ‚Mittel‘ machen sollten (vgl. Sieferle, 1995; Merlio, 2000; Kurig, 2015b, S. 79–214). An solchen Projekten einer ‚Re-Instrumentalisierung‘ der Technik, in denen neue überindividuelle Subjekte wie ‚Volk‘ oder ‚Gemeinschaft‘ die Eigenmacht der Maschine brechen und sie einem stärkeren politischen Willen unterstellen sollten, partizipierte auch der Nationalsozialismus, indem er konservativ-revolutionäres und technokratisches Technikdenken lediglich antisemitisch und rassistisch neu akzentuierte (vgl. Schwerber, 1930) und Technik als „Rüstung und Waffe eines selbstbewussten, rassistisch definierten Volkes“ (Sieferle, 1995, S. 208) definierte. Solcherart optimistische Technikutopien hatten sich nach 1945 verbraucht und mündeten nun in kulturkritische Deutungen ohne revolutionäre Auswege. Insofern kann man Technikkritik nach 1945 vor allem im Lager ehemaliger NS-naher Konservati-

ver finden, bei denen konservativ-revolutionäre Technikutopien der 1920er und 1930er Jahre nun in Diagnosen einer unhintergebar entfremdeten technischen Moderne umschlugen (vgl. Fröschle, 2000).

War Technikkritik hier, wie z. B. auch bei Martin Heidegger (vgl. Vietta, 1989), Ausdruck eines politischen Enttäuschungsprozesses über die gescheiterte autoritäre Reorganisation der modernen Gesellschaft und zudem Teil des Versuchs, die eigene und die nationale Schuld zu relativieren – denn Technik und Technisierung waren keine persönlichen oder deutschen Faktoren, sondern abstrakte Merkmale des westlichen Modernisierungsprozesses im Ganzen –, so war der Technikkritik aber doch weit über ein im engeren Sinne rechtsintellektuelles Milieu hinaus verbreitet. An ihm beteiligten sich neben ehemaligen Konservativen, Revolutionären oder Belasteten eben auch Liberale wie Karl Jaspers, Friedrich Meinecke oder Alfred von Martin, Unbelastete und Emigranten wie Max Horkheimer und Theodor W. Adorno oder später Günther Anders. Im Prinzip der Technik, das man in den mit ihr verbundenen, vom „Willen zur Macht“ (Jünger, 1944/2010, S. 97) getriebenen Denkformen erkannte, meinte man nun das Zentrum der die Moderne kennzeichnenden Deformationen gefunden zu haben. Technik – als reale Kriegs- und Vernichtungstechnik, aber auch als mobilisierende und formierende totalitäre Sozialtechnik und als mediale und manipulative Psychotechnik – wurde nach den Erfahrungen der NS-Zeit zum Inbegriff und Resultat einer sich auf Natur, Mensch und Gesellschaft richtenden Ideologie des ‚Machen-Könnens‘ und des ‚Beherrschen-Wollens‘, einer „instrumentellen Vernunft“ (vgl. Horkheimer, 1967), wie man auch im Diskurs der Kritischen Theorie bekanntermaßen konstatierte. Technikkritik war im frühen Nachkriegsdiskurs, die politischen Lager übergreifend, Rationalitätskritik (Kurig, 2015b, S. 312–322), Kritik an einem „auf seine funktionell-instrumentenhafte, d. h. eben seine technische Seite“ (Dvorak, 1948, S. 12) eingeschränkten ‚Verstand‘.

Der in diesem Diskurs hergestellte und bis heute behauptete Zusammenhang zwischen Rationalitätsform, Technik und Nationalsozialismus (vgl. Schäfer, 1994) verband sich dabei mit einer Deutung, die den Techniker bzw. den Ingenieur oder auch den technischen ‚Funktionär‘ zur typischen NS-Täterfigur stempelte. Friedrich Meinecke sah „Hitlermenschentum“ und „modernen technisch-utilitarischen Geist“ in engem Zusammenhang (Meinecke, 1946, S. 64), Eduard Spranger stellte – in Verleugnung seiner eigenen Verstrickung – in seinen Antworten auf Anfragen der Besatzungsmächte nach 1945 fest, dass den Nationalsozialismus „unter den Intellektuellen“ vor allem die „Techniker, viele Mediziner und viele Industrielle“ unterstützt hätten, „Leute, die bis dahin weltanschauungslos gelebt hatten“ (zit. n. Matthes, 1998, S. 91). Der für den Nationalsozialismus ubiquitär verwendete Begriff der ‚Technokratie‘ als einer technisch-effizienten Sachlogiken folgenden Herrschaftsform erschien als notwendige Konsequenz der Entfaltung der Technik, ihrer Denkweisen und Organisationsformen in der Moderne, die – so meinte man – nun auf den gesellschaftlichen und politischen Bereich übertragen worden seien (so noch Litt, 1955, S. 105–106). Der ‚totale Staat‘ galt als „höchste Steigerung des Maschinengeistes“, als „Anwendung des Prinzips der mechanischen Automatik auf das soziale Gefüge“ (Dvorak, 1948, S. 47).



### 3. Das pädagogische ‚Angebot‘: Geisteswissenschaftliche Vernunft und ‚abendländische Bildung‘

Die pädagogische Disziplin und Profession konnte nach 1945 schon deswegen eine besondere gesellschaftliche Relevanz für sich beanspruchen, weil man sich im allgemeinen Diskurs einig war, dass die im Nationalsozialismus kulminierende ‚Krise des Abendlandes‘ nur durch geistige Umorientierung bewältigt werden könne und damit ein Thema für Bildung und Erziehung war. So stellte der evangelische Theologe Helmut Thielicke in seiner 1948 veröffentlichten Schrift „Fragen des Christentums an die moderne Welt“ fest, dass „die Frage einer Wende des technischen Zeitalters [...] keine technische Frage“ sei, „die eigentlich realen Schicksalsentscheidungen“ fielen vielmehr „auf der Ebene der Anthropologie, nicht der Technologie“ (Thielicke, 1948, S. 162–167). Die Frage nach der Technik galt primär als anthropologische und pädagogische, erst sekundär als soziale oder politische Frage. Allerdings nur in den westlichen Besatzungszonen, nicht in der östlichen Zone, wo die problematischen Implikationen moderner Technisierung – in der Folge marxistischer Technikphilosophie – als vermeidbare Begleitphänomene des Kapitalismus galten und man glaubte, die Destruktionskraft technischer Denk- und Produktionsformen durch die ‚richtige‘, nämlich sozialistische, Organisation von Politik, Gesellschaft und Wirtschaft neutralisieren zu können (vgl. Emmerich & Wege, 1995).

Für die im westdeutschen Diskurs geforderte ‚geistige Umkehr‘ durch ‚Heilung‘ des technischen und nihilistischen Geistes der Moderne hatte die philosophisch orientierte Geisteswissenschaftliche Pädagogik nun ein maßgeschneidertes wissenschafts- und bildungstheoretisches Angebot parat: geisteswissenschaftliche Vernunft und ‚abendländische Bildung‘ als Widerstandskräfte gegen die in Technik und Nationalsozialismus wirkende, auf „Zweck“ und „Anwendung“ reduzierte „Intelligenz“ (Dvorak, 1948, S. 12). Während die Naturwissenschaften als Grundlage der modernen Technik und als scheinbare Urheber eines nihilistischen Weltverhältnisses nach 1945 grundsätzlich in die Kritik gerieten, konnten sich die Geisteswissenschaften als Protagonisten einer umfassenden, wertorientierten Vernunft präsentieren, die die im Nationalsozialismus scheinbar offenbar gewordene Destruktivität der Moderne heilen sollte. Mit dieser Positionsbestimmung nahm man Anschluss an die Tradition Diltheys, der die integrale, sinnstiftende, selbstreflexive und historisch-‚verstehende‘ Form der geisteswissenschaftlichen Vernunft bereits gegen die Entfremdungseffekte einer lediglich auf Erklärung ausgehenden naturwissenschaftlichen Denkform in Stellung gebracht hatte (Dilthey, 1973, S. 36), und formulierte sie nun zeitgemäß neu. Im Umfeld ‚nihilistischer‘ Zeitdiagnostik waren wert- und sinnstiftende, die metaphysischen Traditionen des ‚Abendlandes‘ bewahrende Vernunft- und Wissensformen gefragt und nicht empirisch-experimentelle, in denen man – schon aufgrund ihrer Nähe zu naturwissenschaftlich-technischen Methodologien – den ‚Willen zur Macht‘ und zu instrumentellem Verfügungswissen wirken sah.

Eng verbunden mit diesem Verständnis der Geisteswissenschaften war das bildungstheoretisch und schulpolitisch einflussreiche Konzept ‚abendländischer‘ bzw. christlich-

humanistischer, an Antike, Christentum und deutschem Idealismus orientierter Bildung. Der ‚Abendland‘-Begriff ist in der Pädagogik der frühen Nachkriegszeit außerordentlich präsent (vgl. Flitner, 1947/2002), der pädagogische Diskurs partizipierte hier am allgemeinen ‚Abendland‘-Diskurs als einem der Schlüsseldiskurse des ersten Nachkriegsjahrzehnts (Schildt, 1999, S. 21). Dessen unmittelbare politische Funktionalität ist offensichtlich: Mit dem verbreiteten Diktum von der ‚Krise des Abendlandes‘ und der damit verbundenen allgemeinen Kritik an der Säkularisierung konnte nicht nur der Nationalsozialismus ‚entnationalisiert‘ und die Frage nach der deutschen Schuld in die Frage nach der „Erkrankung des abendländischen Geistes“ (Weinstock, 1948, S. 4) transformiert werden. Sondern der ‚Abendland‘-Diskurs diente auch der Abgrenzung vom Kommunismus, da mit dem ‚Abendland‘ geographisch und kulturell der Westen Europas gemeint war und gegen den sowjetischen Einflussbereich in Stellung gebracht werden konnte. Der ‚Abendland‘-Diskurs steht dabei – nach dem staatlichen Zusammenbruch Deutschlands – wieder einmal für eine kulturelle Form deutscher Identitätsfindung: Der Nationalsozialismus und mit ihm die Moderne als Symptom eines Abfalls von abendländischer Kultur und Werten sollte nun durch erneute Hinwendung zu den Traditionen von Antike, Christentum und deutschem Idealismus überwunden werden. Dabei ist der ‚Abendland‘-Diskurs – trotz einzelner Versuche, sozialistische Lesarten zu entwerfen (z. B. Heydorn, 1946, S. 294) – vor allem ein konservativer Diskurs. Das konservative Projekt einer Bindung ‚entfesselter‘ moderner Ratio erfolgte jetzt aber nicht mehr in einem nationalistischen Bezugssystem, sondern in einem christlich-abendländischen – ohne dass diese Selbstkorrektur offen eingestanden worden wäre. Bei vielen ehemals NS-nahen Konservativen fand sie statt unter der Oberfläche einer von Kontinuität geprägten Selbstdarstellung (vgl. Morat, 2004).

‚Abendländische‘ bzw. christlich-humanistische Bildung konstituierte man dabei zentral über Abgrenzungen zum ‚Geist‘ einer in technischen Organisationsformen und Zerstörungskraft kulminierenden destruktiven Moderne. Mit ‚abendländischer Bildung‘ versuchte man, ‚Humanität‘ gegen die inhumanen Konsequenzen einer von Gott abgefallenen und daher der Technik ‚verfallenen‘ Moderne zu sichern. Wilhelm Flitner z. B. wies 1947 der Pädagogik die Aufgabe zu, die vorbildlichen Leitbilder der abendländischen Überlieferung (vgl. Flitner, 1947/2002) gegen die Kulturkrise der Moderne zu sichern, die er vorzugsweise in der „industriellen Massengesellschaft“, der „Technokratie“ und dem ihr zugehörigen „industriellen Menschentypus“ (Flitner, 1945/1946, S. 422–423) erkannte. Der Nationalsozialismus mitsamt seiner von „Maschinisten“ regierten „allgewaltigen Verwaltungsmaschinerie“ (Flitner, 1945/1946, S. 423) war für Flitner eine Folge der modernen „Dämonie des Technizismus“ (Flitner, 1952, S. 122), gegen die er abendländische Erziehung zu einem „personalen“, „auf Transzendenz bezogenen Leben“ als „Gegenerziehung“ in Stellung zu bringen versuchte (Flitner, 1951/1989, S. 48). Goethe erschien ihm dabei – entsprechend dem Goethe-Kult nach 1945 (vgl. Mandelkow, 1998) – als großer Widerständler gegen die ‚heillose Entfesselung‘ der technischen Kräfte (Flitner, 1947/1983, S. 347). Und auch Sprangers politisches und pädagogisches Heilungskonzept nach 1945 lautete zeitgemäß: Christentum und ‚Abendland‘ gegen die „Technokratie“ (Spranger, 1948/1969, S. 302). ‚Abendländische



‚Bildung‘ wurde bei Spranger nach 1945 zur Grundlage einer freien Kultur und zur Voraussetzung einer Erziehung „zum Gewissen und zur sittlichen Selbstverantwortung“ (Spranger, 1946/1970, S. 268). Gegenbild des abendländisch-freien war dabei der funktionalisierte „systemgebundene Mensch“ (Spranger, 1950/1969, S. 199) der technisierten Massengesellschaft, der als „Totengräber abendländischer Kultur“ (Spranger, 1953/1969, S. 347) und „bloß technischer Mensch“ (Spranger, 1950/1969, S. 201) zum Protagonisten eines reduzierten, einseitigen Menschentypus stilisiert wurde, der den „europäischen Menschen des persönlichen Gewissens und der sittlichen Verantwortung“ (Spranger, 1950/1969, S. 201) zu verdrängen drohte – seine Vorherrschaft sah Spranger spätestens seit Ende der 1940er Jahre vor allem im Kommunismus (Spranger, 1950/1969, S. 201).

Zusammenfassend kann man feststellen: Das Konzept ‚abendländischer Bildung‘ enthielt die einschlägigen Bewältigungsstrategien der Zeit in bildungstheoretischer Form: Metaphysik, verbindlicher Sinn und christliche Ethik statt Nihilismus; Idealismus statt Materialismus; Selbstbegrenzung und Ehrfurcht – einer der zentralen Begriffe der pädagogischen Moralistik der Zeit (Kurig, 2015b, S. 343) – statt Wille zur Macht; Verinnerlichung statt Veräußerlichung; Persönlichkeit statt Masse; Vernunft statt Verstand; allgemeine Bildung statt einseitigem Spezialisismus. ‚Abendländische Bildung‘ sollte umsetzen, was im NS-Bewältigungsdiskurs allgemein gefordert wurde, nämlich – so der Soziologe und Zeitdiagnostiker Alfred von Martin – „die reine Sachlichkeit der Technik“ mit Fragen nach „Recht oder Unrecht, sittlich oder unsittlich, menschlich oder unmenschlich“ zu konfrontieren (von Martin, 1946, S. 34). ‚Abendländische Bildung‘ stand für die Vermittlung einer „moralischen und im Letzten metaphysischen Ordnung“, die das technische Denken als ein „partikulares Denken, das der Ergänzung durch anderweitige Gesichtspunkte – moralische, kulturelle, religiöse“ (von Martin, 1946, S. 39) bedürfe, einbinden sollte.

#### **4. Zur Zirkulation des Wissens zwischen pädagogischer Disziplin und Profession**

‚Abendländische Bildung‘ bzw. christlicher Humanismus war dabei nicht nur das zentrale bildungstheoretische Angebot der wissenschaftlichen Pädagogik, sondern bestimmte auch den – vor allem gymnasialen – schulpolitischen und -praktischen Diskurs in weiten Teilen (Gass-Bolm, 2005, S. 81–108). Als hegemonialer Bezugspunkt zirkulierte und diffundierte der ‚Abendland‘-Begriff zwischen pädagogischer Disziplin und – schon aufgrund der traditionell engen Verschränkung pädagogischer Wissenschaft und der Praxis der höheren Schulen – dem professionellen und politischen Feld der höheren Bildung. So war man sich bei der Wiedereröffnung der höheren Schulen in der Nord-Rheinprovinz parteiübergreifend „einig“, dass man „sofort eindeutig und klar wieder zu dem bewährten Bildungsgut der Antike und des Humanismus zurückfinden müsse“, wie Josef Schnippenkötter, Leiter der Abteilung Höhere Schulen im Oberpräsidium Düsseldorf, 1945 feststellte (Schnippenkötter, 1945, S. 7). Die Muster des

abendländischen Bewältigungsdiskurses verdichteten sich dabei in der Frage nach der Stellung des Lateinischen im Stundenplan und im Fächerkanon der Schule, wozu konkret auch die – obgleich nur kurze Zeit anhaltende – Renaissance des humanistischen Gymnasiums in diesen Jahren gehörte. Die Bedeutung des für den Neuhumanismus zentralen Alt-Griechischen wurde zwar ebenfalls immer wieder hervorgehoben, verblasste aber gegenüber der durch das Lateinische zu sichernden, Antike *und* christliches Mittelalter umfassenden Tradition. Von der „Latinität“ aus, so Ernst Robert Curtius im Vorwort seiner 1948 erschienenen Studie „Europäische Literatur und lateinisches Mittelalter“, ließ sich die „Einheit“ ‚abendländischer‘ Traditionen und so die „westliche Kultur“ bewahren (Curtius, 1948/1993, S. 9).

Welche argumentativen ‚Waffen‘ im Diskurs der höheren Schulen aus der allgemeinen NS-Kritik als Technik- und Naturwissenschaftskritik geschmiedet werden konnten, zeigt die erneute Ausgrenzung bzw. Marginalisierung realistischer Bildung in der nun christlich-abendländisch begründeten Theorie der höheren Schule. Indem – so Heinrich Weinstock über die bildungstheoretischen Voraussetzungen des Nationalsozialismus – dem „Anspruch der Naturwissenschaften auf Beherrschung des ganzen Lebens“ nachgegeben worden sei, „wurde, in einer entscheidenden Stunde, die Verantwortung für das Ewige im Menschen an das Zeitgemäße aufgegeben und die Technokratie gefördert, statt den Menschen gegen sie aufzurufen“ (Weinstock, 1947, S. 12). Dabei ging es nicht darum, die naturwissenschaftlichen Fächer aus dem schulischen Fächerkanon auszuweisen, aber sie doch der Führung der humanistisch-geisteswissenschaftlichen Fächer zu unterstellen. So schreibt der Altphilologe Werner Jaeger – in den 1920er Jahren einflussreicher Vertreter des elitären, politischen und nationalen ‚Dritten Humanismus‘ – 1948 aus dem amerikanischen Exil an Eduard Spranger, dass es keineswegs die Absurditäten von Hitlers Rassentheorien gewesen seien, sondern vielmehr der „realistische und technische Geist der modernen Schule“, aus dem der „Geist des Nazismus“ erwachsen sei (zit. n. Overesch, 1980, S. 252). In solchen Positionsbestimmungen ignorierte man, dass und wie auch der pädagogische Humanismus in den Strömungen der 1920er und 1930er Jahre auf den autoritären Staat ausgerichtet und in völkische Bildungstheorie integriert worden war – nicht zuletzt durch Jaeger, seinen Anhänger Weinstock und den ‚Dritten Humanismus‘ selbst (vgl. Fritsch, 2007). Diese Verbindungen und Traditionen wurden jetzt durch die ‚abendländische‘ Neuausrichtung des Humanismus abgespalten.

Zeitgemäße Herausforderung des historisch auch bislang schon außerordentlich wandlungsfähigen humanistischen Denkens war es nun allerdings, das keineswegs unproblematische Verhältnis von Antike und Christentum neu zu bestimmen. Denn „eine Entchristlichung des Humanismus“ (Schnippenkötter, 1945, S. 8), so die allgemeine Auffassung nach 1945, müsse unbedingt vermieden werden. Daher ordnete man das Humanistische dem Religiösen unter. So stellte z. B. Oberstudiendirektor Karl Schümmer 1946 zur „inneren Gestalt der höheren Schule“ fest: „Wer Christentum schlechthin bekennt, kann nicht die Antike schlechthin bejahen, sondern nur dem in ihr Zutritt zur Erziehung gewähren, was auf seine Sinnerfüllung in der Logos-Offenbarung vorausdeutet“ (Schümmer, 1946, S. 4). Dieser Primat der Metaphysik hatte vielfältige didaktische Konsequenzen: So konzentrierte man sich im altsprachlichen Unterricht auf antike

Texte der platonischen und idealistischen Tradition, verstand den Philosophieunterricht als einen gegen Relativismus und Subjektivismus gerichteten metaphysischen Unterricht (vgl. z. B. Lakebrink, 1946), der „zum existenziellen, d. h. bekenntnismäßigen Religionsunterricht“ (Schümmer, 1946, S. 12) überleiten müsse und bestand für den Englischunterricht auf einem Ausschluss des „Unmetaphysischen“ (Grenzmann, 1946, S. 18).

Für die im Kontext der Analysen einer destruktiven technischen Moderne grundsätzlich als problematisch erachteten Naturwissenschaften bedeutete die Bindung des Begriffs der Vernunft an ein Absolutes – dies stellte Hans Berendt 1945 zum „Bildungsziel der höheren Schulen“ fest – die Abgrenzung „mathematisch-naturwissenschaftlichen“ Denkens von den Traditionen eines „kühl verstandesmäßigen Rationalismus“ im 18. Jahrhundert und seiner „Entartung“, „in Technik und Materialismus“ im 19. Jahrhundert (Berendt, 1945, S. 13). Stattdessen brachte man nun naturwissenschaftliche Traditionen in Stellung, die „den Anschluß an die Metaphysik“ (Berendt, 1945, S. 13) gefunden hätten: z. B. Albertus Magnus, Thomas von Aquin, Leonardo da Vinci, Leibniz und Goethe. Das naturwissenschaftliche Gymnasium nach 1945 dürfe daher auch keineswegs in der Tradition der alten lateinlosen Oberrealschule stehen, es solle nicht „Techniker, sondern Menschen“ (Berendt, 1945, S. 14) erziehen. Daher müsse das naturwissenschaftliche Gymnasium nun auch Philosophie- und Lateinunterricht bekommen, um zu verhindern, dass es abgeleite „ins Technisch-Praktische“ und „der junge Mensch“ womöglich „das Satanische des in Tempo und Technik eingespannten modernen Menschen“ übersehe (Schnippenkötter, 1945, S. 12–13). Dieser Argumentation folgten nach 1945 im Übrigen meist auch die Naturwissenschaftler im höheren Bildungswesen. Interessensvertreter wie z. B. Bernhard Bavink – Mathematiker, Chemiker, Physiker und Oberstudienrat, ehemaliges NSDAP-Mitglied und während der NS-Zeit Befürworter ‚völkischer Theologie‘ und der Eugenik – betonten nun die Bindung ihrer Wissenschaften an den „heiligen Begriff der Wahrheit“, die der Nationalsozialismus zur „bloßen ‚Nützlichkeit‘“ degradiert habe (Bavink, 1946, S. 11), forderten eine „Einheit von naturwissenschaftlicher Erkenntnis und Glauben an alle höheren Werte“ (Bavink, 1945, S. 5) und schwangen sich so in die gängigen Diskursmuster nach 1945 ein. Die spezifisch naturwissenschaftliche Version der Rückkehr zu platonischem Idealismus lautete für Bavink: „Der Weg zu Plato zurück geht heute nicht mehr an Demokrit vorbei, sondern mitten durch diesen und sein Werk hindurch“ (Bavink, 1946, S. 12). Dabei zeigt der Fall Bavink, wie kurz der Weg von einer christlich-rassistischen Legitimation der Naturwissenschaften im Fächerkanon der Schule zu ihrer christlich-humanistischen Begründung sein konnte.

Die technische Moderne war dabei nicht nur in den schulpädagogischen Diskursen eine zentrale Größe der Abgrenzung, sondern auch in den Diskursen über Inhalte und Strukturen der deutschen Universität nach 1945. Auch hier war es immer wieder die Kritik am ‚Geist‘ der technischen Zivilisation, über die sich die Rekonstruktion des neuhumanistischen Bildungsideals nach 1945 vollzog, das politisch Belastete und Unbelastete in den recht erfolgreichen Abwehrkämpfen gegen die Entnazifizierung einte. So stellte Gerd Tellenbach, Freiburger Historiker und bis zum Ende der 1950er Jahre

einflussreicher Wissenschaftspolitiker, 1946 den Universitäten die Aufgabe, „Gegengewichte“ zu finden und zu fördern gegen „die Technisierung und Rationalisierung des modernen Lebens mit ihren Geist und Seele gefährdenden Folgen“ (Tellenbach, 1946, S. 543). Die Universität, so auch der niedersächsische Kultusminister Adolf Grimme 1948 in „Die Sammlung“, müsse die Führungsrolle des „homo academicus“ über den neuzeitlichen „homo oeconomicus“ und seinen Zwillingsbruder, den „homo technicus“, wiederherstellen (Grimme, 1948, S. 642–643). Dies bedeutete ganz konkret den Einbau geisteswissenschaftlich-philosophischer Studieninhalte in die Technischen Hochschulen. So lautete eine Forderung des „Blauen Gutachtens“ von 1948, das in der britischen Zone erarbeitet wurde und sich mit Fragen der Hochschulreform beschäftigte: Die technischen Einzelfächer müssten „wieder in den geistigen Aufbau des Abendlandes im humanistischen Sinne“ eingegliedert werden, „um die dämonischen Kräfte der Technik binden zu helfen und sie ihrem eigenen grenzenlosen Weiterwachsen ins Unmenschliche zu entziehen“ (Gutachten zur Hochschulreform, 1948, S. 90). Dies sei, so auch das „Blaue Gutachten“, nur auf der Grundlage eines religiösen Humanismus möglich, denn „es ist klar, dass der Humanismus irgendwelcher Art für sich allein diese Bindung nicht erreichen wird, sondern dass nur die letzten und tiefsten religiös-sittlichen Bindungskräfte dazu imstande sind“ (Gutachten zur Hochschulreform, 1948, S. 90–91).

## 5. Fazit: Der ‚Abendland‘-Diskurs als Erhaltungs- und Transformationsdiskurs

Der ‚Abendland‘-Diskurs nach 1945 zeigt sich insgesamt als ein geisteswissenschaftlich-pädagogischer Erhaltungsdiskurs, der gleichwohl auch auf Transformationen pädagogischer Theoriebildung verweist. Geprägt blieb er zwar durch das seit der Kulturkritik die Geisteswissenschaftliche Pädagogik prägende Ressentiment gegen die Moderne, gegen Individualismus, Rationalismus, Relativismus und Säkularisierung – insofern rekonstituierte sich hier traditionelle konservative Modernitätskritik. Aber was den ‚abendländischen Bildungskonzepten‘ im Gegensatz zu den radikalisierten kulturkritischen Diskursen der Zwischenkriegszeit fehlte, war die Utopie einer grundlegend anderen als der liberalen modernen Gesellschaft. Die kulturkritischen Deutungsmuster der Moderne wurden nun – nach 1945 – nicht mehr durch den Glauben an grundsätzliche, vor allem konservativ-revolutionär konturierte Alternativ- bzw. Ausstiegsmodelle aus der Moderne überlagert. Insofern wurde der Kulturpessimismus nach Ende des Zweiten Weltkriegs auch nicht mehr zur „politischen Gefahr“ (Stern, 1963). Mit dem Bildungsziel des ‚christlich-abendländischen Menschen‘ nach 1945 waren – anders als in den pädagogischen Konzepten nach 1918 – keine Aufbruchshoffnungen, kein „pädagogischer Enthusiasmus“ (Dudek, 1992, S. 62) mehr verbunden, sondern nurmehr resignativ getönte Kompensations- und Widerstandskonzepte. ‚Abendländisches Bildungsdenken‘ steht in dieser Hinsicht für einen folgenreichen pädagogischen und politischen Utopieverlust konservativ-pädagogischen Denkens nach 1945, der zentraler Bestandteil und Voraussetzung für die von Paul Nolte beschriebene „Transformation bürgerlich-kon-

servativer Ordnungsvorstellungen in Deutschland in der Mitte des 20. Jahrhunderts“ (Nolte, 2000, S. 292) ist.

Wenn man sich z. B. Sprangers ‚abendländisches Bildungsdenken‘ nach 1945 anschaut, so kann man hier gegenüber seinen an den Leitbegriffen ‚Einordnung‘, ‚Dienst‘ und ‚Gehorsam‘ orientierten Erziehungskonzepten der 1920er und 1930er Jahre eine deutliche, für konservatives Denken in Deutschland nach 1945 typische „Deradikalisierung“ (vgl. Müller, 1987) erkennen. Dabei kann man bei ihm und anderen Vertretern des pädagogischen ‚Abendland‘-Diskurses – trotz Abbaus staatsmetaphysischer Ideologeme – sicher noch nicht von einem liberalen Denken sprechen, denn Freiheit wurde weiterhin als Bindung an ein Absolutes gedacht, nun allerdings nicht an ein völkisches Kollektiv, sondern an eine christlich-metaphysische Ordnung. Da diese aber in ihrem Humanitäts-Pathos die Person (gegen den totalen Staat) ins Zentrum stellte (Kießling, 2012, S. 150), lässt sich doch von einem zumindest liberalisierten Denken sprechen. Mit abendländischem Freiheitspathos konnte man – auch und gerade als ehemaliger NS-naher Konservativer – in den antitotalitären Grundkonsens als der Basisideologie der frühen Bundesrepublik einschwenken und sich als liberal geläutert präsentieren. Insofern war ‚abendländisches Bildungsdenken‘ außerordentlich funktional innerhalb der neuen, durch die Demokratie gekennzeichneten Ressourcenkonstellation. In Adenauers Regierungserklärung vom 20. September 1949 hieß es: „[...] unsere ganze Arbeit wird getragen sein von dem Geist christlich-abendländischer Kultur und von der Achtung vor dem Recht und vor der Würde des Menschen“ (zit. n. Behn, 1971, S. 33).

Der pädagogische ‚Abendland‘-Diskurs ermöglichte die Anpassung alter pädagogischer Programme an neue politische Bedingungen. Insofern kann man ihn charakterisieren als Strategie „akademischer Vergangenheitspolitik“ (Weisbrod, 2002, S. 34). Er verknüpfte diejenigen Strategien, mit denen man die Hegemonie geisteswissenschaftlicher Wissensformen in Wissenschaft und Profession wiederherstellen und die Marginalisierung empirisch-experimenteller Wissenschaftsrichtungen ebenso wie realistischer Bildungskonzepte neu und aktuell begründen konnte. Und: Er ermöglichte die Abweisung einer demokratischen Schulstrukturreform. Denn an der Spitze des ‚abendländischen Widerstands‘ gegen die technische Moderne sollte weiterhin der gymnasial erzogene Bildungsbürger stehen. Mit dem konservativ-revolutionären Fortschrittsdenken war im konservativen Bürgertum *nicht* der Glaube an die Wirksamkeit und Notwendigkeit von Führung erodiert, auch wenn man nach den NS-Erfahrungen nun regelmäßig – wie z. B. Eduard Spranger – eine „sittliche Läuterung der Eliten“ und eine „Zähmung der Macht“ forderte (Spranger, 1951/1970, S. 349). Daher erlaubte es ‚abendländisches Bildungsdenken‘, alte bildungspolitische Gegnerschaften in neuem Kontext zu legitimieren: nämlich vor allem die gegen die Einheitsschule (z. B. Weinstock, 1947).

In dieser Hinsicht behielt der antitotalitär konturierte ‚abendländische Freiheitsbegriff‘ starke elitäre Aspekte. Denn neben der Freiheit von ‚totalitärer‘ staatlicher Inanspruchnahme war mit Freiheit auch die Freiheit des Bildungsbürgers von der Massengesellschaft gemeint, also letztlich: Freiheit von ‚Egalität‘. Und dies bedeutete auch, dass man die Demokratie in weiten Teilen der abendländisch deradikalisierten Pädagogik nur als ein elitäres Modell akzeptierte. Nicht nur Sprangers Demokratiebegriff blieb

elitär, auch z. B. Heinrich Weinstocks schriftstellerische Bemühungen der 1950er Jahre galten der Verteidigung einer elitären „Demokratie der Freiheit“ (Weinstock, 1958, S. 105) gegen eine ‚Demokratie der Gleichheit‘. In dieser Hinsicht steht das ‚abendländische Bildungskonzept‘ denn doch nur am Übergang von einem noch in den 1920er und 1930er Jahren verbreitet autoritären zu einem demokratisierten Denken in der Pädagogik. Gleichwohl war es Ausdruck der von dem Schweizer Publizisten Fritz Rene Allemann 1956 in seinem vielgelesenen Buch „Bonn ist nicht Weimar“ beschriebenen nachrevolutionären Mentalität (Allemann, 1956, S. 112), von der die bundesrepublikanische Demokratie profitierte, und die verhinderte, dass die alten Eliten – wie in Weimar – wieder in eine Obstruktionshaltung gegenüber dem politischen System der Demokratie gingen.

Der Gegensatz von Technik und Bildung begann sich erst seit Ende der 1950er Jahre abzuschwächen. So gerieten im bildungspolitischen Diskurs – nicht zuletzt mit dem Sputnik-Schock und vor dem Hintergrund eines neuen Glaubens an die Gestaltbarkeit der technischen Zivilisation (vgl. Picht, 1959; Kurig, 2015b, S. 617–625) – zunehmend die steigenden qualifikatorischen Anforderungen der modernen Industriegesellschaft in den Fokus. Die im pädagogischen Technikdiskurs der 1950er Jahre noch dominierende Vorstellung, dass Bildung und Erziehung primär die Entfremdungserscheinungen einer ‚dämonischen‘ technischen Moderne zu ‚heilen‘ hätten, wurde nun abgelöst durch die Forderung, dass mit Bildung und Erziehung vor allem die westdeutsche Prosperitätsentwicklung durch Bereitstellung einer ausreichenden Zahl von notwendigem Personal für die technisch-industrielle Gesellschaft abgesichert werden müsse (vgl. Picht, 1958/1968). Parallel dazu wurden in dem sich zu Beginn der 1960er Jahre personell und konzeptionell neu ausrichtenden erziehungswissenschaftlichen Feld Konzepte ‚technischer Bildung‘ entwickelt, die kulturkritische Deutungsmuster endgültig hinter sich ließen und z. T. technikeuphorisch die Chancen der technischen Zivilisation feierten (Roth, 1965a, S. 23). Entweder versuchte man nun, Technik und Bildung offensiv aufeinander zu beziehen (vgl. Fink, 1959/1965; dazu Meyer-Drawe, 2005), technische Bildungsinhalte vermehrt in den Unterricht hineinzuholen (vgl. Roth, 1965) oder sogar – wie in der kybernetischen Pädagogik von Helmar Frank oder später Felix von Cube (vgl. Frank, 1973; von Cube, 1967) – pädagogische Prozesse in Regelkreis-analogien zu beschreiben und pädagogische Fragestellungen system-, regelungs-, automaten- und algorithmentheoretisch umzuformulieren. Mit ihrem Rationalitäts-, Machbarkeits- und Steuerungspathos und ihrem Glauben an die Übertragbarkeit technischer auf pädagogische Verfahren dokumentiert die Kybernetische Pädagogik wohl wie keine andere den Bruch zwischen dem pädagogischen Technikdiskurs der 1950er und dem der 1960er Jahre. Und auch wenn ihr Erfolg im pädagogischen Feld zunächst begrenzt blieb (vgl. Oelkers, 2008), so ist doch ihre langfristige Wirkung bis in heutiges, der Idee der „technischen Machbarkeit von Lernen“ (Krautz, 2011, S. 157) verbundenes pädagogisches Denken unter dem Diktat der Ökonomie erst in Ansätzen erforscht. Im Verlauf der 1960er Jahre war es vor allem die Kritische Pädagogik, die eine Kritik solcherart technisch reduzierter ‚instrumenteller Vernunft‘ leistete und damit eines der Hauptthemen des geisteswissenschaftlich-pädagogischen Diskurses der frühen Nachkriegszeit



weiterführte (z. B. Heydorn, 1967, S. 54). Indem Kritische Pädagogik aber nun die im technischen Weltverhältnis wirkenden Erkenntnisformen vor allem als gesellschaftliche Machtformen kritisierte, unterzog sie – typisch für die von „ideengeschichtlichen Kontinuitäten“ und Wandel geprägten ‚langen 1960er Jahre‘ (Kießling, 2012, S. 280) – ein zentrales Thema geisteswissenschaftlicher Pädagogik zugleich einer „langsamen Modifikation“ (Kießling, 2012, S. 280).

## Literatur

- Albrecht, C. (1999). Die Frankfurter Schule in der Geschichte der Bundesrepublik. In C. Albrecht, G. C. Behrmann, M. Bock, H. Homann, F. Tenbruck & H. Friedrich (Hrsg.), *Die intellektuelle Gründung der Bundesrepublik. Eine Wirkungsgeschichte der Frankfurter Schule* (S. 497–529). Frankfurt a. M./New York: Campus.
- Allemann, F. R. (1956). *Bonn ist nicht Weimar*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Ash, M. G. (1995). Verordnete Umbrüche – Konstruierte Kontinuitäten: Zur Entnazifizierung von Wissenschaftlern und Wissenschaften nach 1945. *Zeitschrift für Geschichtswissenschaft*, 43(10), 903–923.
- Bavink, B. (1946). *Die Naturwissenschaften in der neuen deutschen Schule*. Bonn: Dümmler.
- Behn, H. U. (1971). *Die Regierungserklärungen der Bundesrepublik Deutschland*. München: Günter Olzog.
- Berdjajew, N. (1948). *Der Mensch in der technischen Zivilisation*. Wien: Amandus-Edition.
- Berendt, H. (1945). *Das Bildungsziel der höheren Schulen*. Bonn: Dümmler.
- Bernhart, J. (1946). *Der technisierte Mensch*. Augsburg: Naumann.
- Bollenbeck, G., & Knobloch, C. (2001) (Hrsg.). *Semantischer Umbau der Geisteswissenschaften nach 1933 und 1945*. Heidelberg: Winter.
- Bourdieu, P. (1993). Über einige Eigenschaften von Feldern. In ders., *Soziologische Fragen* (S. 107–114). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1998). *Vom Gebrauch der Wissenschaft. Für eine klinische Soziologie des wissenschaftlichen Feldes*. Konstanz: Universitäts-Verlag.
- Bourdieu, P. (2001). Unterrichtssysteme und Denksysteme. In ders., *Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik* (S. 48–110). Hamburg: VSA.
- Brinkmann, D. (1946). Mensch und Technik. *Hamburger Akademische Rundschau*, 1(8), 313–325.
- Curtius, E. R. (1948/1993). *Europäische Literatur und lateinisches Mittelalter*. (11. Aufl.). Tübingen/Basel: Francke.
- Dilthey, W. (1973). *Einleitung in die Geisteswissenschaften. Versuch einer Grundlegung für das Studium der Gesellschaft und der Geschichte. Erster Band der Gesammelten Schriften*. (7., unveränd. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Dudek, P. (1992). Kontinuität und Wandel. Wissenschaftliche Pädagogik im Nachkriegsdeutschland. In W. H. Pehle & P. Sillem (Hrsg.), *Wissenschaft im geteilten Deutschland. Restauration oder Neubeginn nach 1945?* (S. 57–73). Frankfurt a. M.: Fischer.
- Dvorak, R. (1948). *Technik, Macht und Tod*. Hamburg: Claassen & Goverts.
- Eberan, B. (1985). *Luther? Friedrich „der Große“? Wagner? Nietzsche? ...? ...? Wer war an Hitler schuld? Die Debatte um die Schuldfrage 1945–1949*. (2., erw. Aufl.). München: Minerva.
- Emmerich, W., & Wege, C. (1995) (Hrsg.). *Der Technikdiskurs in der Hitler-Stalin-Ära*. Stuttgart/Weimar: Metzler.
- Fink, E. (1959/1965). Zur Bildungstheorie der technischen Bildung. In H. Roth (Hrsg.), *Technik als Bildungsaufgabe der Schulen. Vorträge und Aufsätze* (S. 33–50). Hannover: Schroedel.

- Flitner, W. (1945/46). Erwachsenenbildung heute. *Die Sammlung*, 1, 421–426.
- Flitner, W. (1947/1983). Goethe im Spätwerk. Glaube, Weltsicht, Ethos. In ders., *Gesammelte Schriften. Band 6*. Paderborn: Schöningh.
- Flitner, W. (1947/2002). Die abendländischen Vorbilder und das Ziel der künftigen Erziehung. In ders., *Gesammelte Schriften. Band 8: Goethe-Studien, Humanismus-Studien* (S. 454–493). Paderborn: Schöningh.
- Flitner, W. (1951/1989). Erziehungswissenschaft und kirchliche Pädagogik. In ders., *Gesammelte Schriften. Band 3: Theoretische Schriften. Abhandlungen zu normativen Aspekten und theoretischen Begründungen der Pädagogik* (S. 38–55). Paderborn: Schöningh.
- Flitner, W. (1952). Studentisches Gemeinschaftsleben und Hochschulreform. *Die Sammlung*, 7, 116–125.
- Frank, H. (1973). Philosophische und kybernetische Aspekte der Pädagogik. In B. S. Meder & W. Schmidt (Hrsg.), *Kybernetische Pädagogik. Schriften 1958–1972 von Helmar Frank und Mitarbeitern. Band 1* (S. 518–535). Stuttgart: Kohlhammer.
- Fritsch, A. (2007). „Dritter Humanismus“ und „Drittes Reich“ – Assoziationen und Differenzen. In R. Dithmar & A. Schwalb (Hrsg.), *Schule und Unterricht in der Weimarer Republik* (S. 109–138, 2. Aufl.). Ludwigsfelde: Ludwigsfelder Verlagshaus.
- Fröschle, U. (2000). Vom ‚Aufmarsch des Nationalismus‘ zu den ‚Illusionen der Technik‘. Friedrich Georg Jüngers Revision des technischen Machtanspruchs. In F. Strack (Hrsg.), *Titan Technik. Ernst und Friedrich Georg Jünger über das technische Zeitalter* (S. 133–151). Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Gass-Bolm, T. (2005). *Das Gymnasium 1945–1980. Bildungsreform und gesellschaftlicher Wandel in Westdeutschland*. Göttingen: Wallstein.
- Graf, R. (2008). *Die Zukunft der Weimarer Republik. Krisen und Zukunftsaneignungen in Deutschland 1918–1933*. München: Oldenbourg.
- Grenzmann, W. (1946). *Philosophie in der höheren Schule*. Bonn: Dümmler.
- Grimme, A. (1948). Homo academicus. *Die Sammlung*, 3, 641–645.
- Groppe, C. (2009). Kulturkritik und ‚Geistesgeschichte‘ als Kanonisierung. Debatten und Konflikte in den Geistes- und Sozialwissenschaften im Kaiserreich und in der Weimarer Republik. In J. Bilstein & J. Ecarius (Hrsg.), *Standardisierung – Kanonisierung. Erziehungswissenschaftliche Reflexionen* (S. 31–52). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gutachten zur Hochschulreform* (1948). Vom Studienausschuß für Hochschulreform. o. O.
- Herbert, U. (1999). Deutsche Eliten nach Hitler. *Mittelweg*, 36(33), 66–82.
- Heydorn, H.-J. (1946). Ende und Anfang. *Hamburger Akademische Rundschau*, 1, 291–295.
- Heydorn, H.-J. (1967). Zum Bildungsproblem in der gegenwärtigen Situation. In ders., B. Simonsohn, F. Hahn & A. Hertz (Hrsg.), *Zum Bildungsbegriff der Gegenwart. Kritische Beiträge zur Bildungstheorie* (S. 5–63). Frankfurt a. M./Berlin/München: Diesterweg.
- Horkheimer, M. (1967). Zur Kritik der instrumentellen Vernunft. In ders. (1991), *Gesammelte Schriften. Band 6: ‚Zur Kritik der instrumentellen Vernunft‘ und ‚Notizen 1949–1969‘* (S. 19–186). Frankfurt a. M.: Fischer.
- Jünger, F. G. (1944/2010). *Die Perfektion der Technik* (8., um ein Nachwort vermehrte Aufl.). Frankfurt a. M.: Klostermann.
- Kajetzke, L. (2008). *Wissen im Diskurs. Ein Theorienvergleich von Bourdieu und Foucault*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kersting, C. (2008). *Pädagogik im Nachkriegsdeutschland. Wissenschaftspolitik und Disziplinentwicklung 1945 bis 1955*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kießling, F. (2012). *Die undeutschen Deutschen. Eine ideengeschichtliche Archäologie der alten Bundesrepublik 1945–1972*. Paderborn: Schöningh.
- Krautz, J. (2011). *Ware Bildung. Schule und Universität unter dem Diktat der Ökonomie* (3. Aufl.). München: Diederichs.



- Künne, W. (1947). *Der große Abfall. Eine geschichtstheologische Untersuchung der Begegnung zwischen Nationalsozialismus und Christentum*. Hamburg: Wittig.
- Kurig, J. (2015a). Zwischen Utopie und Utopieverlust: Transformationen pädagogischen Denkens zwischen den 1920er und 1950er Jahren am Beispiel der Schriften Herman Nohls und Eduard Sprangers. In C. Groppe (Hrsg.), *Die Erziehung des „Neuen Menschen“. Utopie und Utopieverlust im pädagogischen Denken des 18.–20. Jahrhunderts. Hamburger Beiträge zur Erziehungs- und Sozialwissenschaft* (S. 59–89). Hamburg: Helmut-Schmidt-Universität.
- Kurig, J. (2015b). *Bildung für die technische Moderne. Pädagogische Technikdiskurse zwischen den 1920er und 1950er Jahren in Deutschland*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Lakebrink, B. (1946). *Neue Bildung. Die Ueberwindung des modernen Nominalismus*. Bonn: Dümmler.
- Laurien, I. (1991). *Politisch-kulturelle Zeitschriften in den Westzonen 1945–1949. Ein Beitrag zur politischen Kultur der Nachkriegszeit*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Litt, T. (1955). *Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt*. Bonn: Bundeszentrale für Heimatdienst.
- Mandelkow, K. R. (1998). Der „restaurierte“ Goethe: Klassikerrezeption in Westdeutschland nach 1945 und ihre Vorgeschichte seit 1870. In A. Schildt & A. Sywottek (Hrsg.), *Moderonisierung im Wiederaufbau. Die westdeutsche Gesellschaft der 50er Jahre* (S. 541–550, ungek., durchges. u. aktual. Studienausg.). Bonn: Dietz.
- Matthes, E. (1998). *Geisteswissenschaftliche Pädagogik nach der NS-Zeit. Politische und pädagogische Verarbeitungsversuche*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Meinecke, F. (1946). *Die deutsche Katastrophe. Betrachtungen und Erinnerungen*. Wiesbaden: Eberhard Brockhaus.
- Merlio, G. (2000). Kultur- und Technikkritik vor und nach dem Ersten Weltkrieg. In F. Strack (Hrsg.), *Titan Technik. Ernst und Friedrich Georg Jünger über das technische Zeitalter* (S. 19–41). Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Metzler, G. (2005). *Konzeptionen politischen Handelns von Adenauer bis Brandt. Politische Planung in der pluralistischen Gesellschaft*. Paderborn: Schöningh.
- Meyer-Drawe, K. (2005). Deus humanus? Bildung unter dem Einfluss moderner Technologien. In A. Hilt & C. Nielsen (Hrsg.), *Bildung im technischen Zeitalter. Sein, Mensch und Welt nach Eugen Fink* (S. 36–56). Freiburg/München: Alber.
- Morat, D. (2004). Techniken der Verschwiegenheit. Esoterische Gesprächskommunikation nach 1945 bei Ernst und Friedrich Georg Jünger, Carl Schmitt und Martin Heidegger. In M. Föllmer (Hrsg.), *Sehnsucht nach Nähe. Interpersonale Kommunikation in Deutschland seit dem 19. Jahrhundert* (S. 157–174). Stuttgart: Steiner.
- Muller, J. Z. (1987). *The Other God That Failed: Hans Freyer and the deradicalization of German conservatism*. Princeton: Princeton University Press.
- Nolte, P. (2000). *Die Ordnung der deutschen Gesellschaft. Selbstentwurf und Selbstbeschreibung im 20. Jahrhundert*. München: Beck.
- Oelkers, J. (2008). Kybernetische Pädagogik: Eine Episode oder ein Versuch zur falschen Zeit? In M. Hagner & E. Hörl (Hrsg.), *Die Transformation des Humanen. Beiträge zur Kulturgeschichte der Kybernetik* (S. 196–228). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Ortmeyer, B. (2010). *Mythos und Pathos statt Logos und Ethos. Zu den Publikationen führender Erziehungswissenschaftler in der NS-Zeit: Eduard Spranger, Herman Nohl, Erich Weniger und Peter Petersen* (2., durchges. Aufl.). Weinheim/Basel: Beltz.
- Overesch, M. (1980). Die gesamtdeutsche Konferenz der Erziehungsminister in Stuttgart am 19./20. Februar 1948. *Vierteljahrshefte für Zeitgeschichte*, 28(2), 248–285.
- Picht, G. (1958/1968). Zehn Thesen über die Höhere Schule. In K. Müller (1968) (Hrsg.), *Gymnasiale Bildung. Texte zur Geschichte und Theorie seit Wilhelm von Humboldt* (S. 279–299). Heidelberg: Quelle & Meyer.

- Picht, G. (1959). *Technik und Überlieferung. Die Überlieferung der Technik, die Autonomie der Vernunft und die Freiheit des Menschen*. Hamburg: Furche.
- Rauschning, H. (1938). *Revolution des Nihilismus. Kulisse und Wirklichkeit im Dritten Reich*. Zürich/New York: Europa.
- Roth, H. (1965) (Hrsg.). *Technik als Bildungsaufgabe der Schulen. Vorträge und Aufsätze*. Hannover: Schroedel.
- Roth, H. (1965a). Technik als Element der Bildung. Eine Gegenklage. In ders. (Hrsg.), *Technik als Bildungsaufgabe der Schulen. Vorträge und Aufsätze* (S. 13–32). Hannover: Schroedel.
- Sarasin, P. (2011). Was ist Wissensgeschichte? *Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur*, 36(1), 159–172.
- Schäfer, M. (1994). *Die „Rationalität“ des Nationalsozialismus. Zur Kritik philosophischer Faschismustheorien am Beispiel der Kritischen Theorie*. Weinheim: Beltz.
- Schildt, A. (1999). *Zwischen Abendland und Amerika. Studien zur westdeutschen Ideenlandschaft der 50er Jahre*. München: Oldenbourg.
- Schnippenkötter, J. (1945). *Rede zu der Wiedereröffnung der höheren Schulen in der Nord-Rhein-provinz*. Bonn: Dümmler.
- Schümmer, K. (1946). *Die innere Gestalt der höheren Schule. Gedanken zu den neuen Lehrplänen*. Bonn: Dümmler.
- Schwerber, P. (1930). *Nationalsozialismus und Technik. Die Geistigkeit der nationalsozialistischen Bewegung*. München: Verlag F. Eher.
- Sieferle, R. P. (1995). *Die Konservative Revolution. Fünfbiographische Skizzen*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Simmel, G. (1916/2000). Die Krisis der Kultur. In ders., *Gesamtausgabe. Band II: Aufsätze und Abhandlungen 1909–1918* (S. 190–201). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Spranger, E. (1946/1970). Verstrickung und Ausweg. Ein Wort über die Jugend. In H. J. Meyer (Hrsg.), *Gesammelte Schriften. Band 8: Staat, Recht und Politik* (S. 268–276). Tübingen: Niemeyer.
- Spranger, E. (1948/1969). Kulturbegegnungen als philosophisches Problem. In H. Wenke (Hrsg.), *Gesammelte Schriften. Band 5: Kulturphilosophie und Kulturkritik* (S. 290–308). Tübingen: Niemeyer.
- Spranger, E. (1950/1969). Macht und Grenzen des Einflusses der Erziehung auf die Zukunft. In G. Bräuer & A. Flitner (Hrsg.), *Gesammelte Schriften. Band 1: Geist der Erziehung* (S. 189–207). Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Spranger, E. (1951/1970). Deutschland und Europa. Rede zum 2. Jahrestag der Bundesrepublik am 12. September 1951. In H. J. Meyer (Hrsg.), *Gesammelte Schriften. Band 8: Staat, Recht und Politik* (S. 345–358). Tübingen: Niemeyer.
- Spranger, E. (1953/1969). Ist der moderne Kulturprozeß noch lenkbar? In H. Wenke (Hrsg.), *Gesammelte Schriften. Band 5: Kulturphilosophie und Kulturkritik* (S. 328–347). Tübingen: Niemeyer.
- Stern, F. (1963). *Kulturpessimismus als politische Gefahr. Eine Analyse nationaler Ideologie in Deutschland*. Bern/Stuttgart/Wien: Scherz.
- Tellenbach, G. (1945/46). Zur Selbstorientierung der deutschen Universität. *Die Sammlung*, 1, 530–543.
- Thielicke, H. (1948). *Fragen des Christentums an die moderne Welt. Untersuchungen zur geistigen und religiösen Krise des Abendlandes*. Tübingen: J. C. B. Mohr.
- Vietta, S. (1989). *Heideggers Kritik am Nationalsozialismus und an der Technik*. Tübingen: Niemeyer.
- von Cube, F. (1967). *Was ist Kybernetik? Grundbegriffe, Methoden, Anwendungen*. Bremen: Schünemann.
- von Martin, A. (1946). Geschichte vom Standpunkte der Humanität. In E. G. S. Buer (Hrsg.), *Zum neuen Geschichtsbild* (S. 22–43). Ulm: Aegis.

- Weinstock, H. (1947). *Die abendländische Ordnung der deutschen Bildungsanstalten*. Stuttgart: Klett.
- Weinstock, H. (1948). *Der deutsche Abfall vom Geist und die Schule*. Wiesbaden: Limes.
- Weinstock, H. (1958). *Die politische Verantwortung der Erziehung in der demokratischen Massengesellschaft des technischen Zeitalters*. Bonn: Bundeszentrale für Heimatdienst.
- Weisbrod, B. (2002) (Hrsg.). *Akademische Vergangenheitspolitik. Beiträge zur Wissenschaftskultur der Nachkriegszeit*. Göttingen: Wallstein.

**Abstract:** It was not self-evident that ‘Geisteswissenschaftliche Pädagogik’ would be re-established in West-German universities after 1945 because of some scholars’ closeness to Nazi ideology. This contribution examines the symbolic practices with which the protagonists presented their form of knowledge as a contemporary response to current challenges. Within a general discourse, which interpreted National Socialism as a result of a destructive ‘nihilistic’ technological modernity, value-orientated spiritual sciences and ‘abendländisch’-humanistic education could be placed as resistance forces against modern ‘technocracy’.

**Keywords:** Geisteswissenschaftliche Pädagogik, Technology, Technocracy, Abendland, Christian Humanism

#### **Anschrift der Autorin**

Dr. Julia Kurig, Helmut-Schmidt-Universität,  
Universität der Bundeswehr Hamburg,  
Institut für Erziehungswissenschaften,  
Vertretungsprofessur Ideen- und Diskursgeschichte von Bildung und Erziehung,  
Holstenhofweg 85, 22043 Hamburg, Deutschland  
E-Mail: kurig@hsu-hh.de

Britta Behm

# Zu den Anfängen der Bildungsforschung in Westdeutschland 1946–1963

*Ein wissenschaftlicher Blick auf eine ‚vergessene‘ Geschichte*

**Zusammenfassung:** In dem Beitrag werden die Anfänge der bislang erst ansatzweise bearbeiteten Geschichte der (empirischen) Bildungsforschung in Westdeutschland untersucht, die üblicherweise auf das 1963 in Berlin eingerichtete Institut für Bildungsforschung in der Max-Planck-Gesellschaft (IfB, das spätere Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, MPIB) zurückgeführt werden. Im Vergleich von ausgewählten Aspekten der Gründungsgeschichte des IfB mit der bereits 1950/51 in Frankfurt am Main etablierten Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung (HIPF, ab 1964: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, DIPF) wird dagegen die These vertreten, dass die Geschichte westdeutscher Bildungsforschung mit den etwa 1946 einsetzenden Planungen für die HIPF begann. Die dabei verfolgte (vorab grob entwickelte) wissenschaftsgeschichtliche Perspektive, welche Bildungsforschung als Teil eines über Wissenschaft deutlich hinausgehenden ‚Wissenskomplexes‘ fasst, wird abschließend auf ihren Ertrag für die These hin geprüft.

**Schlagworte:** Bildungsforschung; empirische pädagogische Forschung; Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung; Max-Planck-Institut für Bildungsforschung; Wissenschaftsgeschichte

## 1. Einleitung

Eine Geschichte der Bildungsforschung in Westdeutschland<sup>1</sup> ist noch nicht geschrieben. Die in der Erziehungswissenschaft institutionalisierte Historiographie hat diesen Ansatz bislang weitgehend ‚vergessen‘ und auch in der jenseits des Fachs organisierten Wissenschaftsgeschichte wird er gerade erst thematisiert. Ein Deutungsangebot kam stattdessen aus der (Historischen) Soziologie, mit Fokus auf dem „Aufstieg der Empirischen Bildungsforschung“ als eines neuen, eigenständigen Forschungsfeldes (Aljets, 2015). Dieser habe sich seit etwa 1995 über das komplexe Wechselspiel von vor allem wissenschaftlichen und politischen Akteuren im Zuge der *Third International Mathematics and Science Study* (TIMSS) sowie weiterer, international vergleichender Schulleistungstudien vollzogen und gegenüber der „frühere[n]“, „seit den 1960er Jahren“ existierenden

<sup>1</sup> Dieser Beitrag konzentriert sich auf Westdeutschland. In Ostdeutschland wurde der Begriff der Bildungsforschung zumeist gemieden (Hildebrandt, 1997, S. 141). Zu prüfen wäre perspektivisch, inwieweit es dort dennoch analoge Forschungsstrukturen gab; vgl. vorerst zur empirischen pädagogischen Forschung in der DDR Geißler (2010).

Bildungsforschung einen „Bruch“ bedeutet (Aljets, 2015, S. 23).<sup>2</sup> Aus historiographischer Perspektive wirft diese Darstellung besonders die Frage nach der zeitlichen Kontinuität von Bildungsforschung auf, sowohl im Hinblick auf ihre ‚Anfänge‘ als auch in Bezug auf ihre weitere Entwicklung in der Bundesrepublik. Der vorliegende Beitrag konzentriert sich auf den erstgenannten Aspekt. Dabei wird die These verfolgt, dass die Geschichte der Bildungsforschung nach 1945 nicht erst seit den 1960er Jahren, sondern bereits kurz nach Kriegsende begann, mit den etwa 1946 einsetzenden Planungen für die 1950/51 gegründete Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung (HIPF; ab 1964: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, DIPF). Um das an dieser Stelle näherungsweise, unter der Limitierung eines Werkstatteinblicks<sup>3</sup> und begrenzten Umfangs, nachvollziehbar zu machen, werden im Folgenden Grundlinien des Forschungsstands (2.) und der verfolgte wissenschaftsgeschichtliche Zugriff skizziert (3.). Auf dieser Basis soll die Formierung der Bildungsforschung im Kontext der frühesten Diffusion des Begriffs im Zuge der 1963 erfolgten Gründung des Instituts für Bildungsforschung in der Max-Planck-Gesellschaft (IfB; ab 1971: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, MPIB)<sup>4</sup> umrissen und theoretisch-methodologisch wie organisational typologisiert werden (4.). Damit ist ein erster Vergleich zum Profil der deutlich früher gegründeten HIPF möglich, die zwar unter dem Leitbegriff der „Pädagogischen Tatsachenforschung“ operierte, aber – wie es an der Gründungsgeschichte des IfB zu zeigen sein wird – eines der Modelle für die Konzeption des Berliner Instituts darstellte, deren Geschichte aber auch auf anderen Ebenen eng mit der Etablierung des IfB verflochten war (5.). Zum Abschluss wird die Leitthese rekapituliert und ein wissenschaftsgeschichtlicher Ausblick gegeben (6.). Der Untersuchungszeitraum ist mit der Vorgeschichte der HIPF und der im Zentrum stehenden Gründung des IfB auf die Jahre zwischen circa 1946 und 1963 begrenzt. Der Beitrag stützt sich neben relevanter Fachliteratur auf bislang unveröffentlichte Materialien aus den Beständen des Archivs zur Geschichte der Max-Planck-Gesellschaft (AMPG) (Institutspläne, Kommentierungen, Gutachten, Korrespondenzen usw.) und des Institutsarchivs des DIPF an der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF). Zudem wurden Publikationen zeitgenössischer Akteure und rechtliche Dokumente ausgewertet (Erlasse, Satzungen usw.).<sup>5</sup>

2 Zur Selbst-/Verortung in der Historischen Soziologie vgl. z. B. Aljets (2015, S. 72–73, sowie im Geleitwort, S. 7); zur Kritik dieser Studie aus historiographischer Sicht Behm (2016).

3 Die thematische und theoretisch-methodologische Vertiefung soll in meiner Habilitationsarbeit zur Geschichte der ersten Phase der (empirischen) Bildungsforschung in Westdeutschland erfolgen (ca. 1945–1975).

4 Im Folgenden wird für das Frankfurter Institut bis 1964 das Akronym HIPF verwendet, für die Berliner Einrichtung bis 1971 vom IfB gesprochen.

5 Stellvertretend für die ehemaligen Mitarbeitenden am MPIB und deren Angehörige, die bereitwillig für Zeitzeugengespräche zur Verfügung standen, danke ich herzlich Herrn Prof. Dr. Wolfgang Edelstein.

## 2. Zum Forschungsstand: Geschichte der Bildungsforschung

Die in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft institutionalisierte Wissenschaftsgeschichte, die Historische Wissenschaftsforschung, hat die Geschichte der Bildungsforschung bisher unter dem Etikett ‚empirischer‘ Ansätze adressiert. Damit wird verständlicher, warum auch die Bildungsforschung lange Zeit weniger ‚vergessen‘, sondern im Kontext der historisch formierten Aufmerksamkeitslogik der Disziplin fast systematisch randständig betrachtet wurde.<sup>6</sup> So wies Heinz-Elmar Tenorth überhaupt erst 1989 auf die „[v]ersäumte[n] Chancen“ einer bis dato theoretisch-methodisch marginalisierten empirischen Forschung hin und bezeichnete ihre Geschichte als „dringendes Desiderat“ (Tenorth, 1989, S. 318; ähnlich Ingenkamp, 1990, S. I). Gut zwanzig Jahre später sehen die Herausgeber eines einschlägigen Sammelbandes diese aber immer noch „allenfalls zurückhaltend“ begleitet (Ritzi & Wiegmann, 2010, S. 7), während Tenorth sie für „inzwischen gut erforscht“ hält, wenngleich jenseits der programmatischen Dimension kaum behandelt (Tenorth, 2010, S. 195–196). Diese Differenz in der aktuellen Einschätzung lässt sich einerseits über die seit 1989 erfolgte ungleichmäßige Bearbeitung der Thematik erklären. Hier nur ausschnitthaft betrachtet, hat sich zum Beispiel die Forschungslage für die Zeit zwischen dem ausgehenden 19. Jahrhundert und 1933 deutlich verbessert, etwa durch Untersuchungen zur Geschichte der experimentellen Pädagogik oder von reformpädagogischen, beispielsweise von Lehrervereinen mitgetragenen empirisch orientierten außeruniversitären Forschungsinitiativen (dazu hier nur weiterführend Tenorth, 2013, bes. S. 301–307). Dagegen sind empirische pädagogische Ansätze im „Dritten Reich“ seltener thematisiert (vgl. nach wie vor v. a. Laux, 1990), während für die Zeit nach 1945 ein grundlegender Nachholbedarf konstatiert wird (von Saldern, 2010, S. 305)<sup>7</sup>. Andererseits weisen die divergierenden Lageeinschätzungen auf Kontroversen um eine als ‚empirisch‘ codierte Forschung in der deutschen Erziehungswissenschaft hin, die sich auch historiographisch niederschlagen. Nicht nur ist umstritten, unter welchen theoretisch-methodologischen Prämissen diese Geschichte zu schreiben sei (vgl. die Beiträge in Ritzi & Wiegmann, 2010; bes. von Saldern, 2010, S. 305–307). Vor allem ist das Forschungsgebiet, nach der vorsichtigen Formulierung von Marc Depaepe, der 1989 eine der Pionierstudien vorgelegt hatte (deutsch: Depaepe, 1993), grundlegend durch „binäre[...] Denkschemata“ gekennzeichnet (Depaepe, 2010, S. 21). Im Hintergrund dieser Andeutung steht das Wissen um die teilweise heftigen

6 Zum MPIB jüngst Wiarda (2016); dort auch weitere aktuelle Forschungsliteratur. Die Beziehung zur HIPF wird von ihm aber kaum behandelt, entsprechende Deutungen sind z. T. revisionsbedürftig, etwa die der Rolle von Hans Heckel (Wiarda, 2016, S. 203). Auch die jenseits der Erziehungswissenschaft institutionalisierte Wissenschaftsgeschichte hat im Rahmen des 2014 gestarteten Projekts der Geschichte der Max-Planck-Gesellschaft (MPG) gerade erst begonnen, die Bildungsforschung zu thematisieren (vgl. Hoffmann, Kolboske & Renn, 2015; zum MPIB vgl. Thoms, 2016). Zum Stand der erst ansatzweise bearbeiteten Geschichte der HIPF/des DIPF vgl. Behm und Reh (2016, bes. S. 110, Anm. 10).

7 Der Articleleinstieg von M. von Saldern wurde für den vorliegenden Beitrag adaptiert (von Saldern, 2010, S. 305).



Debatten innerhalb der deutschen universitären Pädagogik um empirische Forschungsansätze, die sich von den Diskussionen zwischen etwa Spranger und Kerschensteiner (dazu z. B. Oelkers 2011, S. 489–493) über die pädagogische Ausprägung des Positivismusstreits (vgl. z. B. Casale, 2011) bis in die bildungstheoretischen Diskussionen seit Mitte der 1990er Jahre fortsetzen (vgl. zur aktuellen Diskussion z. B. Koller, 2012; zu den historischen Debatten Horn, 2014, S. 18–24). Seit jüngster Zeit besteht allerdings Einigkeit darüber, dass die Geschichte empirischer Forschung geschrieben werden müsse, da sie „die theoretische und methodische Selbstdefinition von ‚Erziehungswissenschaft‘ in signifikanter Weise“ verdeutliche (Tenorth, 2010, S. 197; vgl. zudem die Beiträge in Fatke & Oelkers, 2014). Eine Geschichte der Bildungsforschung kann für die hier geforderte fachliche Selbstreflexion Anregungen bieten, auch weil damit der für Westdeutschland ebenfalls noch wenig erforschte außeruniversitäre Sektor zentral in den Blick gelangt (vgl. dazu weiterführend Behm & Reh, 2016). Wissensgeschichtlich angelegt, geht diese Historie aber über eine auf die Entwicklung des eigenen Fachs konzentrierte Disziplingeschichte<sup>8</sup> programmatisch hinaus.

### 3. Zur wissenschaftsgeschichtlichen Perspektive

Mit diesem Anspruch stellt sich die Frage nach der Konzeption von Wissensgeschichte. Die in der Einleitung zum vorliegenden Band allein für den deutschsprachigen Raum skizzierte theoretisch-methodologische Vielfalt entsprechender Ansätze (vgl. die Einleitung von Behm, Drope, Glaser & Reh, in diesem Band)<sup>9</sup> weist auf die Schwierigkeiten einer solchen Bestimmung hin. Diese potenzieren sich, sobald – wie von der Autorin – eine Alternative zu bestehenden Positionen gesucht wird. Das zentrale Problem ist es dabei, eine historiographisch geeignete Konzeption von Wissen zu bieten (so auch Renn, 2004). Die Autorin schlägt für dessen Bearbeitung fünf, eng miteinander zusammenhängende Leitfragen vor: 1. Was ist Wissen? 2. Wie prozessieren Individuen/Akteure Wissen? 3. Wie vollzieht sich die Wissensvermittlung zwischen Individuum/Akteur und Gesellschaft/Struktur? 4. Wie stabilisiert sich Wissen und wie erhält es seine soziale Geltung? 5. Wie vollzieht sich der Wandel von Wissen? An dieser Stelle kann es sich nicht darum handeln, diese Fragen systematisch zu verfolgen.<sup>10</sup> Sie stehen aber im Hintergrund des Versuchs, Wissensgeschichte hier zumindest annähernd über die

8 Vgl. exemplarisch die im Handbuchartikel von Horn am differenztheoretischen Ansatz Stichwehs orientierte Konzeption von Disziplinen (Horn, 2010, S. 11–12) oder die ähnlich, aber international vergleichend ansetzende grundlegende Arbeit zur Disziplingeschichte von Keiner (1999). Der Forschungsbericht von Tenorth (2006) zeigt aber auch die inzwischen diversifizierten Ansätze aktueller erziehungswissenschaftlicher historischer Wissenschaftsforschung.

9 Die in der Einleitung berücksichtigte Forschungsliteratur wird in den folgenden Überlegungen zur Wissensgeschichte vorausgesetzt, ohne sie im Einzelnen erneut anzuführen.

10 Nur darauf hingewiesen sei, dass sich die Autorin grundlegend an sozialkonstruktivistischen Ansätzen orientiert, wie sie richtungsweisend von Peter L. Berger und Thomas Luckmann

Abgrenzung von der Wissenschaftsgeschichte zu profilieren, da diese für den Gegenstand der Bildungsforschung üblicherweise als zuständig gilt. Dabei wird aus pragmatischen Gründen nicht gesondert auf Spezifika des erziehungswissenschaftlichen wissenschaftsgeschichtlichen Diskurses eingegangen.

Allerdings ist auch die Referenz auf Wissenschaftsgeschichte alles andere als eindeutig (zum Folgenden an dieser Stelle nur Daniel, 2002; Hagner, 2001; Rheinberger, 2008; Gertenbach, 2015, Kap. 7). So mag die Grenzziehung gegenüber einer ‚traditionellen‘ Wissenschaftsgeschichte noch relativ leicht fallen: pointiert gefasst, bezog diese sich primär auf die Naturwissenschaften, war an deren zumeist theorieförmigen Produkten ausgerichtet, die im engen Rahmen wissenschaftlicher Theorie und Logik untersucht wurden, und war, auf Basis eines „epistemologischen Realismus“ (Luhmann, 1992, S. 92), der es erlaubte, wissenschaftlich produziertem Wissen auch sozial hervorragende Geltung zuzusprechen, an der Erforschung wissenschaftlichen Fortschritts interessiert. Diese Wissenschaftsgeschichte ist aber spätestens seit der breiten internationalen Rezeption von Thomas Kuhns Arbeit zur Struktur wissenschaftlicher Revolutionen passé (vgl. Kuhn, 1962/2012). Seitdem hat sie sich in Richtung vorwiegend kulturwissenschaftlicher Erweiterungen deutlich ausdifferenziert. Wiederum stark vereinfachend formuliert, operiert sie inzwischen überwiegend auf Basis einer konstruktivistischen Epistemologie<sup>11</sup> und einer großen Bandbreite theoretisch-methodologischer Zugriffe, etwa durch die Einholung der Historischen Epistemologie oder von sprachtheoretisch, soziologisch und ethnographisch orientierten Ansätzen. Ihre Aufmerksamkeit richtet sie auf wissenschaftliche Akteure, Gemeinschaften, Organisationen und, spätestens seit den Laborstudien der 1980er Jahre, auf die sozialen Herstellungsprozesse und Praktiken, die Räume und die Objekte wissenschaftlicher Produktion. Damit ist auch die Fixierung auf das wissenschaftliche (Text-)Produkt seit langem aufgehoben.

Mit diesen Kennzeichen hat Wissensgeschichte – nicht nur, wenn sie Wissenschaft zu ihrem Thema macht – mehr Gemeinsames als Trennendes (zum Folgenden auch oben, Anm. 9), besonders die genannte epistemologische Haltung, die Ausweitung des Forschungsinteresses auf die diversen Aspekte des Produktionsprozesses von Wissen und die Bewegung der sozialen Relationierung. Allerdings lassen sich jetzt auch Nuancen von Wissenschafts- und Wissensgeschichte modellieren. So stärkt in der Wissensgeschichte zum Ersten das Leittheorem der „Zirkulation“ von Wissen (vgl. hier nur die Beiträge in: Nach Feierabend, 2011) die Forderung der Relationierung programmatisch und lenkt den Blick systematisch auf die komplexen und damit auch nicht- und transintentionalen Prozesse von synchron wie zeitlich gelagerten Wechselwirkungen (auf synchroner Ebene etwa mit Politik und Medien, der umgebenden Region usw.) und auf die mit diesen Prozessen durchgängig verbundenen Wissenstransformationen. Zum Zwei-

---

(1966/1989) entworfen wurden. Zur weiteren Entwicklung sozialkonstruktivistischer Ansätze vgl. v. a. den differenzierten Ordnungsvorschlag von Gertenbach (2015).

11 Vgl. dazu die bereits oben erwähnte ausführliche Diskussion (nicht nur soziologischer) konstruktivistischer Positionen und den Vorschlag einer „Minimaldefinition des Konstruktivismus“ bei Gertenbach (2015, S. 55).



ten wird – vor allem in Reaktion auf die losere Kopplung von Wissen und ‚Wahrheit‘ – grundlegend von einem weiten Wissensbegriff ausgegangen. Dieser kennt Wissen nicht nur jenseits der Reichweite wissenschaftlicher Geltungsansprüche. Er integriert zudem auf der Gegenstandsebene, über sprachliche oder zeichenhafte Wissensverbindungen hinaus, zum Beispiel auch materielle Objekte und komplexere Wissensformationen (vom Instrument über Architektur bis zu Kultur-/Landschaften), menschliche Körper, intuitives und Praxis-Wissen oder Überzeugungen. Tendenziell kann er also jedwede Aspekte, Produkte oder Effekte humaner Aktivität in ihrer jeweiligen Zeitlichkeit umfassen (und sollte dies auch leisten).<sup>12</sup> Hinzu tritt in der Wissensgeschichte zum Dritten die Annahme der Existenz von übergreifenden beziehungsweise inhärenten Konstruktionsmustern, die jegliches Wissen – in temporal und räumlich unterschiedlich weit definierbaren Zirkulationsnetzen – seinen Möglichkeiten und Grenzen nach bestimmen. Analytisch werden diese Muster oder ‚Anleitungen‘, mit unterschiedlichen genealogischen und theoretischen Referenzen, beispielsweise als Denkstil (z.B. Fleck, 1935/2012), als Paradigma (Kuhn, 1962/2012) oder als Dispositiv (z.B. Foucault, 1978) gefasst.<sup>13</sup> Zum wissenschaftsgeschichtlichen Begriff von Wissen gehört es schließlich viertens, dessen Machtaspekt zu betonen, was besonders für wissenschaftliches Wissen in Anschlag gebracht wird. Das Interesse richtet sich dann in überwiegend kritischer Grundhaltung auf die Erforschung (der Effekte) seiner sozialen Distribution und Diffusion, inklusive individueller Internalisierungen, und auf die damit verbundenen Aspekte der Ordnung und Hierarchisierung von Wissen. Wissensgeschichte thematisiert daher gerade auch die Geistes- und Sozialwissenschaften und – angesichts verlorener epistemologischer Sicherheit – besonders deren Legitimationsstrategien.

Übergreifend und zunächst ex negativo betrachtet, wird aus wissenschaftsgeschichtlicher Perspektive denjenigen Ansätzen eine Absage erteilt, die Veränderungen in der Wissenschaft als ein vorwiegend an Einzelpersonen gebundenes, erkenntnisgetriebenes oder textlich basiertes, aber auch nur als je innerdisziplinäres oder primär binnenwissenschaftliches Geschehen entwerfen. Positiv gefasst, wird das wissenschaftliche Wissen von der Realität besonders unter dem Aspekt seiner sozialen Wirklichkeit historisiert (vgl. zur Differenz von „Realität“ und „Wirklichkeit“ ausführlich Gertenbach, 2015, bes. S. 114–124). Darüber hinausgehend wird aber letztlich das Gesamte der komple-

12 Die Angebote zur Konzeption von Wissen sind bereits für die historische Bildungs-/Forschung vielfältig (vgl. z.B. Oelkers & Tenorth, 1999, bes. S. 19–30; Tenorth, 2012; Sarasin, 2011, S. 172; oder Renn, 2015, S. 39), wobei die Unterschiede besonders über die gewählten disziplinären Referenzen konstituiert werden, vor allem in Bezug auf die Konstruktion von Wissen in Philosophie und Soziologie, aber zunehmend auch in den Kognitionswissenschaften und in der Lernforschung. Eine aktuelle Bestandsaufnahme, welche ebenfalls die hier absehbar relevanten Impulse posthumanistischer Ansätze berücksichtigte (wegweisend Haraway, 1985), steht noch aus. Vgl. hier nur, aus wissenssoziologischer Perspektive, den umfassenden Ordnungsversuch von Knoblauch (2010).

13 Bei Renn kommt dem der Begriff der Wissensökonomie/*knowledge economy* nahe, womit ein durch Institutionen gestütztes Regulationssystem der Wissensgewinnung und -vermittlung unter Individuen sowie der Transmission über Generationen hinweg gemeint ist (Renn, 2015, z. B. S. 41, 46).

nen Wechselwirkungen der oben skizzierten Wissensaspekte in den Blick genommen, in dem Repräsentationen von Realität hervorgebracht werden und wissenschaftlich wie sozial ihre Geltung *sowie* materielle Dauer erhalten, wobei in diachroner Perspektive besonders die Prozesse, Modi und Aspekte interessieren, die zur zeitlichen Stabilisierung, zur Auflösung oder zur Neuformierung von wissenschaftlichem Wissen beitragen. Die wissenschaftsgeschichtliche Perspektive transportiert insofern potentiell den Anspruch, jedes ihrer Themen im Horizont einer vollumfänglichen Rekonstruktion der Beschaffenheit und der zeitlichen Grenzen eines jeweiligen, über Wissenschaft weit hinausreichenden, hier vorerst so bezeichneten ‚Wissenskomplexes‘ zu untersuchen.

Auf dem Hintergrund des hier grob skizzierten wissenschaftsgeschichtlichen Ansatzes muss methodisch im vorliegenden Beitrag notwendig eine Eingrenzung erfolgen. Die Geschichte der Bildungsforschung soll hier daher in Bezug auf vier ausgewählte, miteinander in Wechselwirkung stehende Aspekte eines historischen Wissenskomplexes untersucht werden, die für die eingangs genannte Leitthese über die Anfänge der Bildungsforschung nach 1945 für besonders relevant gehalten werden. In den Blick genommen werden anhand der Gründungsgeschichte der HIPF, vor allem aber der des IfB, hier analytisch getrennt: 1. maßgebliche Akteure und deren Handlungsstrategien, 2. Aspekte der Forschungsorganisation, 3. diskursive Wissenschaftsmodellierungen und daran gekoppelte Geltungsdiskurse sowie 4. übergreifende historische Entwicklungen und Wissensmuster. Methodologisch zu ergänzen ist, dass grundlegend die Auffassung einer starken Stellung personaler Akteure/Individuen auch in der Wissensgeschichte vertreten wird, da andernfalls die Prozesse historischen Wandels kaum adressierbar sind. Zudem wird Organisationen insbesondere für die zeitliche Stabilisierung von Wissen eine zentrale Bedeutung zugesprochen.<sup>14</sup> Nur angedeutet bleiben im Folgenden dagegen zum Beispiel die Forschungspraxis oder die transnationalen Verflechtungen, besonders das Wechselverhältnis zwischen Westdeutschland und den USA, das alle hier betrachteten Aspekte mit strukturierte. Ebenso werden zeitliche Wissensanschlüsse und/oder -unterbrechungen, besonders zum Nationalsozialismus und zur Weimarer Republik, nur ansatzweise thematisiert.

14 Die Konzeption von Akteuren und Organisationen ist in der Wissensgeschichte noch unscharf. Sarasin etwa schreibt Akteuren zwar bereits eine starke Position zu, begreift deren theoretische Fassung aber als Desiderat (Sarasin, 2011, S. 170) und handelt im Übrigen in Anlehnung an Foucault von Institutionen, nicht von Organisationen (z.B. Sarasin, 2011, S. 172). Die Autorin orientiert sich, wie erwähnt, an sozialkonstruktivistischen Ansätzen (s.o./Anm. 10), organisationstheoretisch an Angeboten des soziologischen Neo-Institutionalismus (vgl. dazu hier nur Hasse & Krücken, 2005).

## 4. Zur Formierung der ‚Bildungsforschung‘ in der Gründungsphase des IfB

### 4.1 Zur Gründungsgeschichte des IfB

‚Bildungsforschung‘ ist eine Begriffsneuschöpfung, die im Zusammenhang der maßgeblich von Hellmut Becker (1913–1993)<sup>15</sup> betriebenen und gemanagten Konzeption des IfB, seiner Beantragung bei der Max-Planck-Gesellschaft (MPG) und des Agenda-Settings für das Institut entwickelt wurde.<sup>16</sup> Dieser – im Weiteren zeitlich einzugrenzende – Gründungsprozess steht hier im Fokus, wobei zunächst die Hauptakteure, Strategien und historischen Verläufe sowie übergreifende historische Entwicklungen thematisiert werden (4.1), um die Wissensformation der Bildungsforschung dann theoretisch-methodologisch und organisational grob zu typologisieren (4.2).

Die Gründungsphase des IfB ist nicht eindeutig datierbar. Eng gefasst, fällt sie mit dem entsprechenden Geschäftsprozess an der MPG zusammen. Dieser wurde im April 1959 mit dem Antrag auf Einrichtung einer Senatskommission in Gang gesetzt, die zunächst die Notwendigkeit eines *Instituts für Recht, Soziologie und Ökonomie der Bildung* prüfen sollte. Bereits im Sommer des Vorjahres hatte der damals noch als Rechtsanwalt und Berater von kulturellen Organisationen tätige Becker dem Generalsekretär der MPG inoffiziell eine Konzept-Skizze zukommen lassen (Becker, 1958). Nach diversen Zwischenschritten beschloss der Senat der MPG im November 1962 endgültig die Institutsgründung und Anfang Juli 1963 wurde Becker, inzwischen Honorarprofessor für Soziologie des Bildungswesens an der Freien Universität Berlin, zum Gründungsdirektor berufen. Drei Monate später nahm das Institut in Berlin seine Arbeit auf und im Dezember 1963 wurde dessen Name, der während der Antragsphase variierte, offiziell. Damit war der formale Gründungsprozess nach knapp fünf Jahren abgeschlossen und die Bearbeitung eines bis dahin unter dieser Bezeichnung in Deutschland unbekannten Forschungsgebiets außeruniversitär an renommierter Stelle institutionalisiert.<sup>17</sup>

Wann Becker allerdings den Plan für die Institutsgründung fasste, mit wem er die erste, in einem kleinen Kreis in Umlauf gebrachte Konzeption von 1958 (s. o.) entwickelte oder wann er das Agenda-Setting und die soziale Netzwerkarbeit startete, die den gesamten Gründungsprozess spezifisch prägten, ist weniger genau bestimmbar und

15 Zu Becker vgl. bes. Hüfner und Naumann (1977, Kap. 3.2), Singer und Frevert (2014), Brachmann (2015, v. a. Kap. 3.5) und Wiarda (2016, v. a. Kap. 4.1 bis 4.5).

16 In diesem Prozess lief die Diskussion des Leitbegriffs immer mit, etwa in den von Becker eingeholten Expertisen. Den Ausschlag für die Wahl des Institutsnamens dürfte Friedrich Edding Anfang Dezember 1959 gegeben haben (Singer & Frevert, 2014, S. 44).

17 Da die Frage der Einrichtung des IfB innerhalb der MPG kontrovers blieb, wurde das IfB zunächst als ein von der MPG betreutes Institut eingerichtet und erst 1971 als reguläres MPI etabliert. Dazu und zum skizzierten Gründungsprozess Kant und Renn (2015, S. 232–234), detaillierter Wiarda (2016, S. 226–231).

Beckers rückblickende Aussagen dazu sind vage.<sup>18</sup> Sicher anzunehmen ist, dass er den Prozess nach einem Muster organisierte, das sich während seiner Tätigkeit im Wilhelmstraßenprozess (1947–1949) als Verteidiger von Ernst von Weizsäcker entwickelt hatte, der im „Dritten Reich“ zeitweise Staatssekretär im Auswärtigen Amt (AA) gewesen war. Die im Hintergrund des Nürnberger Verfahrens von Becker und seinen Mitarbeitern systematisch betriebenen strategischen Absprachen zwischen dem Haupt- und anderen Angeklagten, Zeugen, Leumundsgebern und Pressevertretern ist detailliert rekonstruiert (Conze, Frei, Hayes & Zimmermann, 2010, S. 375–439). Abgestimmt wurden etwa *wording* und Narrationen, zeitliche Abläufe und verschiedene Interventionsformen<sup>19</sup> sowie Versuche der Aktivierung und Beeinflussung relevanter Persönlichkeiten, bis hin zum amerikanischen Hohen Kommissar John McCloy und Winston Churchill. Das alles vollzog sich auf Basis vor allem national, aber auch international gespannter, vielfältiger Kontakte. Obwohl der Prozess letztlich verloren ging,<sup>20</sup> wurde der Sohn des ehemaligen Preussischen Kultusministers nicht nur einem systemübergreifenden Eliten-Netzwerk der späteren Bundesrepublik sichtbar und hatte sich geschichtspolitisch, in Bezug auf den Umgang mit der NS-Vergangenheit, eindeutig positioniert.<sup>21</sup> Vielmehr schuf er dieses Netzwerk, mit dessen typischer Struktur von systemüberspannenden dichten Kommunikationen und dem ‚Kitt‘ aus Narrationen, gegenseitigen Verpflichtungen und emotionalen Verbindlichkeiten auch selbst mit, organisierte und stabilisierte es – und erprobte zudem die Arbeitsweise und den Wert eines kleinen konzipierenden und koordinierenden Teams mit ihm im Zentrum. Auf dieses Modell, die Personen, Gesinnungsverpflichtungen und das erworbene Wissen um das in gewissen Grenzen erfolgreiche strategische Verfahren zur Orchestrierung diverser Interessen konnte er während seiner gesamten späteren Tätigkeit als Bildungsmanager und -politiker zurückgreifen und seine Verbindungen stetig erweitern.

Der wichtigste Anwendungsfall wurde für Becker die Organisation der Gründung des IfB, die er analog strukturierte. Das engere Team bestand diesmal aus Becker und einem Kreis von fünf bis sechs Personen.<sup>22</sup> Schon die erste Konzeption von 1958 betriet (neben Georg Picht, auf den weiter unten eingegangen wird) wohl tragend Beckers

18 Becker gibt rückblickend an, dass ihm eine 1953 auf Einladung der Ford-Foundation unternommene USA-Reise deutlich gemacht hätte, „in welchem Maße wir in Deutschland hinter dem internationalen Durchschnitt an Bildungsforschung zurückstanden“ – das hätte „in den späten fünfziger Jahren“ zu seinen Institutsplanungen geführt (Becker & Hager, 1992, S. 156, 162).

19 Sie reichten bis zur gezielten Diffamierung des Anklägers (Conze et al., 2010, S. 428–432).

20 Ernst von Weizsäcker wurde 1949 als Kriegsverbrecher zu sieben Haftjahren verurteilt und im Oktober 1950 von McCloy begnadigt (Conze et al., 2010, S. 17, 439).

21 Zur Bedeutung der Vergangenheitspolitik für die Formierung der Bundesrepublik vgl. Frei (1999).

22 Die Einschätzung über die Zusammensetzung des Kernteams und dessen Arbeitsweise stützt sich auf den Gesamteindruck aus der Sichtung der hier nur ansatzweise aufgeführten Bestände im AMPG, auf einzelne, hier relevante Briefwechsel Beckers sowie auf Vermerke über und Einladungen zu gemeinsamen Planungstreffen, zirkulierende Durchschläge und Abschriften im AMPG, II. Abt., Rep. 43, MPIB/Ordner I (konkret z. B. Becker, 27.03.1961).

langjähriger Freund und politischer Weggenosse Carl Friedrich von Weizsäcker, der später auch Mitglied der Senatskommission der MPG zur Prüfung des Gründungsantrags wurde. Hinzu kamen Jürgen Habermas und der universal gebildete Altphilologe und jüdische Remigrant Wolfgang Edelstein, der damals noch an der Odenwaldschule lehrte und 1981 Institutsdirektor am MPIB wurde. Dazu zu rechnen ist zudem der Bildungsökonom Friedrich Edding, dem Becker auch im Ettlinger Kreis<sup>23</sup> begegnete und der bereits in seiner Zeit am Kieler Institut für Weltwirtschaft (IfW, seit 1948) für das IfB gewonnen worden war, so dass sein Wechsel an die HIPF 1959 von vornherein nur eine Übergangsstation markierte. Bis zur Gründung des Instituts gehörte zum engeren Kreis zudem der in dieser Zeit als Rechtsanwalt mit Becker zusammenarbeitende und ihm vielfach assistierende Alexander Kluge. Deutlich weniger nah stand Becker Hans Heckel,<sup>24</sup> der während des Gründungszeitraums des IfB an der HIPF (1952–1958), im Hessischen Kultusministerium und (ab 1964) wieder am Frankfurter Institut arbeitete. Er war unter strategischen Aspekten in die Beratungen der Institutskonzeption integriert und speiste in den Planungsprozess regelmäßig Informationen über die Entwicklungen in Hessen ein. Ähnlich strategisch gelagert war wohl auch die zeitweilige Integration eines Vertreters katholischer Konfession in die Ausarbeitung des ausführlicheren, diesmal über 100 Seiten starken Institutsplans im Frühjahr 1961 (vgl. Becker, 27. 03. 1961). Denn im Kontext der kontroversen Diskussionen um die Gründung des IfB innerhalb der MPG gehörten die Einsprüche von katholischer Seite, neben denen mehrerer Kultusminister, zur schärfsten Opposition gegen das Institut.<sup>25</sup> Angereichert wurde dieser Prozess durchgängig durch weitere Akteure aus dem Netz Beckers, die – je nach ihrer spezifischen Expertise – für Beratung sorgten und (gekoppelt mit eigenen Interessen) Informationen ergänzten. Gemeint sind so unterschiedliche Personen wie der Historiker und Max-Planck-Direktor Hermann Heimpel, der eines der Mitglieder der für die Gründung des IfB zuständigen Senatskommission wurde, oder Max Horkheimer und Theodor W. Adorno. Horkheimer beriet Becker zum Beispiel bei seinen Planungen (Becker & Hager, 1992, S. 155), Adorno schrieb unter anderem für die MPG eines der Gutachten zum IfB.<sup>26</sup> An den Prozess systematisch angedockt wurden schließlich – mit jeweils spezifischen strategischen Ansprüchen – quasi alle relevanten Akteursgruppen in der Bundesrepublik und auch international. Funktional gegliedert waren das Sachverständige, Gegner, potentielle Kooperationspartner und Geldgeber (v. a. in den USA), Gatekeeper unterschiedlicher Wissens- und Handlungsfelder und von ihrer Funktion her

23 Zu dem 1957 von Hans Freudenberg gegründeten Kreis bildungspolitisch engagierter deutscher Unternehmer hier nur Bergmann (2002, S. 120–123).

24 Siehe zur Zusammenarbeit Beckers mit Heckel seit Anfang der 1950er Jahre Brachmann (2015, S. 149–150). Die Einschätzung des Verhältnisses von Becker zu Heckel stützt sich vorerst auf ein Zeitzeugengespräch der Autorin mit Prof. Dr. Ingo Richter am 16. 9. 2016.

25 Zur Auseinandersetzung mit den Kultusministern skizzenhaft Wiarda (2016, S. 201–203), die konfessionellen Einsprüche thematisiert er nicht; Hinweise gibt Rudloff (2005, S. 29–30).

26 Das Gutachten ist wie auch die Liste der Gutachter veröffentlicht in Herrmann (2014); im Folgenden wird es als Adorno (1961/2014) zitiert.

konkret für die Durchsetzung der Gründung wichtige Personen, wie Heinrich Roth, der damalige Leiter der HIPF.<sup>27</sup>

Angesichts des in der MPG institutionalisierten Selbstverständnisses war die Gründung des IfB allerdings immer noch extrem unwahrscheinlich (vgl. vom Brocke & Laitko, 1996; zur Geschichte der MPG nach 1945 z.B. Heinemann, 1990). Fast nicht vorstellbar war es zum Beispiel, dass ein wissenschaftlich kaum Ausgewiesener zum Direktor berufen würde oder die in dieser Zeit primär naturwissenschaftlich ausgerichtete („geisteswissenschaftlich“ vor allem durch konservative Juristen geprägte) MPG eine tendenziell bildungspolitisch angelegte und auch pädagogisch inspirierte Unternehmung als eines ihrer Institute institutionalisierte. Dass die Gründung dennoch zustande kam, ist – neben der personalen Konfiguration Beckers, der Meinungsmacht der mit ihm vernetzten Akteure und der Spezifik des von ihm organisierten Gründungsprozesses – auch auf dem Hintergrund übergreifender historischer Entwicklungen zu deuten. Hier sollen nur drei Aspekte angesprochen werden. *Zum Ersten* sorgte die „stürmische Hochkonjunktur“ (Wehler, 2010, S. 53) in Westdeutschland zwischen circa 1950 und 1973 (Wehler, 2010, S. 48–63) dafür, dass staatliche Mittel für eine Institutsgründung potentiell zur Verfügung standen und zudem föderale Konflikte, die sich für die Bundesrepublik besonders in der Bildungs- und Kulturpolitik zunehmend strukturell verfestigten, im Zweifel durch Mittelaufwüchse überbrückt werden konnten.<sup>28</sup> *Zum Zweiten* perspektivierte die sich seit etwa 1947/48 global formierende politische Konstellation des sogenannten ‚Kalten Krieges‘ auch den westdeutschen Wissens- und Handlungsraum (vgl. dazu hier nur Greiner, Müller & Weber, 2011). So beschleunigte sich zum Beispiel die Souveränitätsdelegation an die besiegten Deutschen durch die westlichen Alliierten, da Westdeutschland bereits wenige Jahre nach Kriegsende vom Gegner zum gesuchten Werte- und militärischen Bündnispartner in einem bereits seit Mitte der 1940er Jahre auch wirtschaftlich neu regulierten internationalen Gefüge (vgl. z.B. Schild, 1995) wurde. Im Kulturbereich führte das etwa dazu, dass die westliche Führungsmacht USA ihre nach 1945 zunächst betriebene Politik der Re-education, die von deutscher Seite aus überwiegend abgelehnt und mehr oder minder subtil bekämpft wurde, schon bis Frühjahr 1948 reformulierte und – etwa für Schulen und Hochschulen – von grundlegenden Reformen Abstand nahm.<sup>29</sup> Mit der Gründung der Bundesrepublik und dem Deutschlandvertrag 1955 agierte die BRD dann rechtlich weitgehend souverän, so dass die für die Gründung des IfB relevanten Akteursgruppen seit

27 Siehe dazu hier nur den umfangreichen Verteiler eines der Institutspläne, der zwischen Juli 1962 bis November 1963 geführt wurde (vgl. Verteiler, Institutsplan, Juli 1962–November 1963). Vgl. zudem den deskriptiven Umriss von Beckers Netzwerk während der Gründungsphase des Instituts bei Wiarda (2016, S. 249–260).

28 Die MPG wurde über das Königsteiner Abkommen finanziert, so dass auch die Verhandlungen über die Finanzierung des geplanten IfB zwischen der MPG und den Bundesländern geführt werden mussten. Vgl. zur konfliktreichen Entwicklung des Abkommens und auch zur Rolle des Bundes Hohn und Schimank (1990).

29 Die Politik wurde mit deutlich veränderter Zielrichtung und unter dem Leitbegriff der *Re-orientation* weitergeführt, vgl. dazu z. B. Tent (1982) und Füssl (1994).



etwa Anfang der 1950er Jahre auch im Kultusbereich neue Gestaltungsräume ausfüllen und nutzen konnten. *Zum Dritten* stand die Einrichtung des Berliner Instituts in engem Zusammenhang mit dem bildungs-/politischen und kulturellen Umschwung in der Bundesrepublik, der sich seit den 1950er Jahren vorbereitete und der sich markant in den Krisen der im Herbst 1961 gebildeten Regierung Adenauer manifestierte (vgl. im Überblick Kleßmann, 1997, Erster Teil, Kap. I bis III; zum Kultusbereich hier nur Kenkmann, 2000). Im Zentrum der Kritik stand dabei zunehmend die Kultuspolitik, die in dieser Zeit allmählich in einen neuen Typus der ‚Bildungspolitik‘ transformiert wurde. Für diesen Prozess spielten einige der Planer des IfB eine zentrale Rolle, was wieder auf die Gründungsgeschichte des Berliner Instituts führt:

So zeigte sich die Kritik an der Kultuspolitik früh und deutlich im Tübinger Memorandum, das im November 1961 – im Übrigen rechtzeitig vor einer der für die Gründung des IfB entscheidenden Senatssitzungen der MPG – vorgelegt wurde.<sup>30</sup> Darin bemängelten die acht prominenten Unterzeichner, darunter die seit Anfang der 1930er Jahre eng befreundeten Becker, C.F. von Weizsäcker und Georg Picht, die im weiten Netz Beckers eine Art Vertrauensachse bildeten,<sup>31</sup> an den Bonner Parteien, vor allem aber am gerade gewählten Adenauer-Kabinett, massive Versäumnisse in der außen-, innen- und kultuspolitischen Problemwahrnehmung. Nicht nur wurde im Anschluss an das Ordnungsmuster der Blockkonfrontation (das durch den Mauerbau im August 1961 zusätzliche Relevanz erhalten hatte) behauptet, dass die Entscheidung in der Systemkonkurrenz mit dem Kommunismus „auf den Gebieten der Sozialpolitik und der Kulturpolitik“ (Tübinger Memorandum, 1962, S. 416–417) fallen würde. Für die weitere Entwicklung der Bildungsforschung noch wichtiger war die Einbringung ökonomischer – und damit auch empirisch gestützter – Wissensformen in die Kultuspolitik, eine Kopplung, die über die seit Anfang 1962 intensiv geführte mediale Diskussion des Memorandums Verbreitung fand. So lautete die zentrale Abschlussbotschaft des Memorandums, „daß in der Welt des 20. Jahrhunderts das wirtschaftliche Potential und die politische Selbstbehauptung eines Staates vom Stande seines Bildungswesens abhängig“ seien (Tübinger Memorandum, 1962, S. 416–417). Zentraler kollektiver Bezugs- und Identifikationspunkt war dabei weniger die westliche Allianz, als der westdeutsche Staat. Direkt im Anschluss wurde dann mit der Zielsetzung einer „durchgreifende[n] Neuordnung unseres Erziehungs- und Bildungswesens“ (Tübinger Memorandum, 1962, S. 417) das Plädoyer für eine, bis dahin teilweise unter Sozialismusverdacht fallende, politische

30 Das Memorandum datierte vom 06. 11. 1961; es wurde Anfang 1962 publik und dann intensiv öffentlich diskutiert. Zu dessen jüngerer historiographischer Einordnung vgl. z.B. Kant und Renn (2015, S. 230–231), die allerdings primär auf die darin geforderte Anerkennung der Oder-Neiße-Linie und die Bedeutung für die deutsche Außenpolitik eingehen.

31 Vgl. zu C.F. von Weizsäcker und seiner religiös-/philosophischen Perspektive die Beiträge in Hentschel und Hoffmann (2015), zu Picht z.B. Bergmann (2002) sowie, mit weiteren Literaturhinweisen, Rudloff (2005, S. 38–39); zur Bedeutung der beiden für Becker dessen eigene Darstellung in Becker und Hager (1992, z.B. S. 33, 234–235) sowie Singer und Frevert (2014, S. 11, 21); zum Verhältnis von Becker, Picht und Edding vgl. demnächst Rohstock (im Druck).



Planung geführt. Für den Kultusbereich nahm das Memorandum damit insgesamt wesentliche Argumentationslinien der 1964 durch Picht ausgerufenen „Bildungskatastrophe“ vorweg (Picht, 1965).<sup>32</sup> Insofern demonstriert bereits das Tübinger Memorandum, wie Wissen um Ökonomie, Politik und Bildung auf spezifische Weise neu miteinander kombiniert wurde.<sup>33</sup>

Neben der personellen Überschneidung von Unterzeichnern des Memorandums mit zentralen Akteuren des Gründungsprozesses des IfB war vor allem dessen Argumentation fast deckungsgleich mit einem der zentralen konzeptionellen Aspekte des Berliner Instituts und wurde dort insofern vorbereitet. So informierte etwa Heckel am 18. 5. 1960 Becker brieflich über eines der vom Tenor her weichenstellenden Gespräche, das er mit C. F. von Weizsäcker zur Legitimationsstrategie und künftigen Ausrichtung des IfB geführt hatte.<sup>34</sup> Laut Heckel hatte sich Weizsäcker „offenbar dazu entschlossen [...], die Frage des Nutzens eines solchen Instituts besonders herauszustellen“ und es „nicht so sehr geisteswissenschaftlich zu begründen oder zu bemänteln“ (Heckel, 18. 05. 1960). Und Heckel fährt im Hinblick auf die „Gründe [...] für den Nutzen“ fort: „Wir waren uns darüber einig, daß ein solches Institut den planenden und ausführenden Organen des Bildungswesens Grundlagen an die Hand geben kann, damit sie die Dinge richtig machen, d. h. mit Menschen, Material und Geld richtig, planvoll und sinnvoll umgehen“ (Heckel, 18. 05. 1960). Im weiteren Text des Briefes geht es dann unter anderem um die durch Edding am neuen Institut zu vertretende, empirisch beziehungsweise statistisch basierte Bildungsökonomie, die dann später, in der Gründungs- und frühen Geschichte des IfB/MPIB tatsächlich eine zentrale Rolle spielen sollte (dazu Hüfner & Naumann, 1977, S. 107–108, und S. 173, Anm. 186). Analytisch betrachtet, weisen diese konzeptionellen Überlegungen besonders auf die Abgrenzung gegenüber der Wissensordnung einer sich nach 1945 dominant hermeneutisch-geschichtsphilosophisch ausrichtenden universitären westdeutschen Pädagogik hin (vgl. z. B. Kersting, 2008; Kurig, 2015, Kap. III u. IV). An Stelle eines ‚geisteswissenschaftlichen‘ Ansatzes sollte ein Wissen treten, das auf Basis von Produktionsformen und Logiken empirischer Forschung gesellschaftliche ‚Realitäten‘ im Bildungsbereich ‚richtig‘ erfassen können sollte, und damit zugleich mit Anforderungen politischer Planung sowie Erwägungen nationalen ökonomischen Nutzens gekoppelt werden konnte.

Nimmt man die oben angedeutete Vertrauensachse zwischen Becker, Picht und C. F. von Weizsäcker ernst, wären die Anfänge der Gründungsgeschichte des IfB aber bereits

32 Vgl. Picht (1965, S. 9–68), der gezielt mit quantifiziertem Datenmaterial zum Bildungsbereich und zur demographischen Entwicklung sowie darauf basierenden Extrapolationen arbeitete, einen gravierenden Lehrer- und Fachkräftemangel prognostizierte und damit die Notwendigkeit einer auf empirische Forschung und politische Planung gestützten Bildungspolitik begründete. Zur Entwicklung politischer Planung in der BRD zwischen etwa Mitte der 1950er und Mitte der 1970er Jahre vgl. bes. Metzler (2005).

33 Dazu ähnlich auch Rudloff (2005, bes. Kap. V), der leitend nach den Wirkungen von Wissenschaft auf Politik fragt und sich bes. auf politikwissenschaftliche Analyseinstrumente stützt. Eine Auseinandersetzung mit diesem Ansatz muss an anderer Stelle erfolgen.

34 Vgl. dazu auch die Ergebnisse von Rudloff (2005).

deutlich vor den 1960 von Heckel rekapitulierten Gedanken Weizsäckers zu verorten. In diesem weiteren Sinne wären sie unmittelbar mit der von diesem Trio verfolgten politischen Vision für die Gestaltung der Bundesrepublik verknüpft, deren zentrale Maßnahme eine das gesamte Bildungssystem übergreifende Reform sein sollte. Folgt man dieser These, beginnt die Gründungsgeschichte des IfB mit dem bildungspolitischen Engagement dieser drei Akteure, das heißt spätestens seit 1950. Darauf (wie auch auf die dabei eine Rolle spielenden religiös-spirituellen Ankerpunkte der drei Männer) soll hier nicht näher eingegangen werden.<sup>35</sup> Prägnant artikuliert sich Beckers bildungs-/politischer Gestaltungswille aber im Zuge der Einrichtung des im September 1953 etablierten Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen (DA), in dem wiederum Picht eine hervorragende Rolle spielte.<sup>36</sup> Kaum bekannt ist bisher, dass sich Becker – vom Staatssekretär des Innenministeriums a. D. Erich Wende im März 1952 um Rat für die Zusammensetzung des geplanten Beratungsgremiums gefragt – in der postwendenden Sendung auch selbst empfahl: er hätte „persönlich ein grosses Interesse“ (Becker, 25.03.1952) an dieser Position.<sup>37</sup> Der Brief gleicht passagenweise einem Empfehlungsschreiben in eigener Sache: Becker schilderte sein bisheriges kulturpolitisches Engagement, führte Referenzen an (von Kultusministern bis zum Bundespräsidenten) und skizzierte seine Motivation. Diese glich in Teilen schon 1952 dem späteren, oben für das Memorandum aufgezeigten Argumentationsschema: er sei „fest überzeugt [...], dass im Aufgabenbereich dieses Beirates die eigentliche Entscheidung über Deutschlands politische Zukunft fällt. Auch der Kampf gegen den sogenannten Bolschewismus“ werde nicht in der „Dienststelle Blank“, sondern „hier, wenn überhaupt, entschieden werden“ (Becker, 25.03.1952). Fundiert wurde diese Zielrichtung mit einer basalen Bürokratie-, Verwaltungs- und Föderalismuskritik, die Becker in kulturkritischer Notion durchgängig in die Öffentlichkeit trug (z. B. Becker, 1954/1993)<sup>38</sup>. In dem Schreiben an Wende diagnostizierte er als Grundproblem die „Unfähigkeit der föderalistischen Kulturbükratie“ (Becker, 25.03.1952). Der angedachte Konstruk-

35 Kant und Renn datieren den ersten Versuch von Becker, von Weizsäcker und Picht, „ihre bildungspolitischen Ideen“ umzusetzen, auf den Tübinger Kongress „Universität und Schule“ von 1951 (Kant & Renn, 2015, S. 224). Dem war allerdings schon im Oktober 1950 ein Kongress um studentische Gemeinschaftserziehung und ein Studium Generale vorausgegangen, wobei es um die Neubelebung einer Universitätsreform in deutscher Regie (und diesmal weitestgehend im Rahmen des bestehenden Systems) gegangen war. Picht nahm teil, der Birklehof wurde als Modelleinrichtung für die „Zusammenarbeit [der Universität] mit der Höheren Schule“ (Neuhaus, 1961, S. 373) diskutiert (vgl. die von C.F. von Weizsäcker gezeichnete Denkschrift in Neuhaus, 1961, S. 369–373). Becker war u. a. Mitglied im Arbeitsausschuss zur Vorbereitung des Folgekongresses (Bergmann, 2002, S. 112).

36 Vgl. zur Rolle Pichts z. B. Bergmann (2002, S. 115–119); zum DA und dessen Personal u. a. Tenorth (2014) und den Beitrag von Edith Glaser in diesem Band; zur wissenschaftlichen Beratung der Bildungspolitik zudem basal die Arbeiten Rudloffs, z. B. Rudloff (2004).

37 Becker bat Wende mehrfach, den Brief vertraulich zu behandeln und ihn nicht zu den Akten zu nehmen; hierzu und zu den folgenden Zitaten vgl. Wende (15.03.1952) und Becker (25.03.1952).

38 In die Verwaltungskritik mischten sich aber auch Aspekte kritischer Theorie.

tionsmodus des Ausschusses (es sollten keine Ministerialbeamte Mitglied sein) müsste daher dazu beitragen, die Bürokratie „durch ein unabhängiges Gremium in Angst und Schrecken“ (Becker, 25.03.1952) zu versetzen. Schließlich wird im Brief an Wende noch ein drittes, persönliches Motiv erkennbar, das Beckers bildungspolitische Tätigkeit durchgängig prägte: das der Vermittlung zwischen unterschiedlichen Wissens- und Handlungssystemen. So warb er im Hinblick auf den geplanten DA zentral mit der, während seiner Beratungstätigkeit erworbenen Kompetenz, „eine geistige und kulturelle Entscheidung in die Denkformen von Verfassung und Verwaltung“ (Becker, 25.03.1960) umsetzen zu können.

Im Ergebnis wurde Becker nicht Mitglied des DA, obwohl Picht versuchte, ihn erneut im Februar 1954, anlässlich der Veränderung der Zusammensetzung des Gremiums, ins Spiel zu bringen (z. B. Picht, 20.2.1954). Letztlich war die fehlende Verbindung zwischen Wissenschaft und Politik dann tatsächlich einer der Konstruktionsfehler des DA, der zu seinem Scheitern beitrug. Der zweite ‚Fehler‘ (der bei der Besetzung des DA nahelag, s. o./Anm. 36) war, dass das Gremium an die auch international sich ausprägende Zugrichtung einer planenden, sich auf empirische Forschung stützenden Bildungspolitik (vgl. dazu z. B. Tröhler, 2013) keinen Anschluss suchte und auch den bildungsökonomischen Aspekten keinen Raum gab. Becker und Kluge setzten in einer der zentralen (wenngleich als solcher noch kaum gelesenen) Werbe- und Programmschriften für das zu gründende IfB, in ihrer 1961 veröffentlichten „Kulturpolitik und Ausgabenkontrolle“, genau hier den Hebel an. Im Abschnitt zur schulpolitischen Planung forderten sie unter der Leitfrage: „Wer untersucht in Deutschland die nötigen Investitionen in den Menschen?“, eine „sorgfältige wissenschaftliche Forschung“ in Kooperation von Soziologie, Ökonomie, Rechtswissenschaft, Pädagogik und Psychologie. Geleistet werden sollte von diesen eine „Bestandsaufnahme des Bildungswesens“ mit dem Ziel der Erstellung eines „umfassenden Entwicklungsplan[s]“. Das Meisterstück des DA, den Rahmenplan von 1959, erwähnten sie zwar, stellten aber fest, dass dort zum Beispiel „nichts über Geld“ stehe und die Auseinandersetzungen um den Plan vor allem darauf zurückzuführen seien, dass die „Zahlen und gesellschaftlichen Zusammenhänge“ durch keine „objektive, durch Unterlagen gesicherte Basis“ geklärt würden (Becker & Kluge 1961, S. 70–71). Damit waren Bedarf und Aufgabenspektrum des künftigen IfB in nuce umrissen, durch eine systematisch betriebene Wissenspolitik öffentlich platziert und den MPG-Akteuren, die über die Einrichtung des Berliner Instituts zu entscheiden hatten, zur Hand. Denn das Erscheinen dieses Textes – vor der entscheidenden Senatssitzung des MPG am 6. 12. 1961 – war erneut wohl terminiert, was auf die gezielte Beispielung der wissenschaftlichen (wie auch der medialen)<sup>39</sup> Öffentlichkeit, in diesem Fall durch die Distribution von Publikationen, hinweist.

An dieser Stelle nur ergänzend zu erwähnen ist, dass mit dem zitierten Hinweis von Becker und Kluge auf die „gesellschaftlichen Zusammenhänge“ eine weitere wichtige

39 Im Hinblick auf den DA versorgte Becker etwa die Frankfurter Allgemeine Zeitung in der Person von Brigitte Beer mit Informationen und versuchte sie für seine Zwecke einzubinden (vgl. hier nur Becker, 08.07.1953).

Referenz von Bildungsforschung durchscheint. Denn Becker war seit seiner juristischen Beratungstätigkeit am Institut für Sozialforschung (IfS) zugleich mit den wichtigsten Vertretern kritischer Theorie der ersten und zweiten Generation in Deutschland verbunden (Adorno, Horkheimer, Habermas), und in der späteren Arbeitspraxis integrierte Becker in seinem Institut viele Mitarbeiter aus der linken, vor allem der Berliner Studentenszene. Diese Einflüsse machten sich in der Institutskonzeption und im Bildungsverständnis ebenfalls geltend.<sup>40</sup>

1965 jedenfalls wurde der DA durch den Deutschen Bildungsrat quasi ersetzt. Diesmal mit einer stärker intermediären, am Modell des erfolgreich operierenden Wissenschaftsrates orientierten Organisations- und Arbeitsstruktur – und diesmal mit der prominenten Platzierung Beckers (vgl. zum Bildungsrat und Wissenschaftsrat z. B. Rudloff, 2004; s. o./Anm. 36 sowie Bartz, 2007). Dieser hatte jetzt das IfB und damit die Mittel im Rücken, die Forschung zu veranlassen und Daten zu produzieren, die politische Planung benötigte: „Etwa ein Drittel der rund 260 vom Bildungsrat in Auftrag gegebenen ‚Gutachten und Studien [...]‘“ wurde vom IfB/MPIB erstellt (MPG, 1989, S. 34; dazu auch Rudloff, 2005, S. 29).

#### 4.2 Bildungsforschung am IfB: typologische Annäherung

Wie wurde Bildungsforschung in der Gründungsphase des IfB nun theoretisch-methodologisch modelliert und wie wurde das Institut organisiert? Die Beantwortung erfolgt auf Basis der Planungsunterlagen für das IfB bewusst ausschnittshaft und schematisch (wie unten auch für die HIPF). Nicht berücksichtigt werden etwa zeitliche Veränderungen in der Argumentation oder Differenzen zwischen den Positionen einzelner Akteure. Ebenso wird darauf verzichtet, konzeptionelle Elemente historisch zu relationieren, etwa in Bezug auf Entwicklungen der westdeutschen Sozialwissenschaften (vgl. hier nur Weischer, 2004), der universitären Pädagogik (s. o.) oder zu zeitgenössischen, international geführten Debatten, wie die um das Bedrohungspotential von Atomwaffen oder die damit eng zusammenhängende Reflexion auf das Verhältnis von naturwissenschaftlich-technischer Entwicklung und humanem moralischen Vermögen (dazu z. B. Kurig, 2015, Kap. III u. IV). Beabsichtigt ist primär die Begründung der These, dass Bildungsforschung in Westdeutschland, die vom Namen her unwillkürlich allein auf das MPIB zurückgeführt wird, ähnlich bereits deutlich früher, mit der Gründung der HIPF konturiert wurde.

Im Hinblick auf die Wissenschaftsmodellierung stehen im Fokus das Wissenschaftsverständnis (Aufgaben, Erkenntnistheorie, soziale Verortung), die Methodologie und zentrale Legitimationsmuster: Die Aufgaben der Bildungsforschung wurden zum einen wissenschaftlich, zum anderen *expressis verbis* bildungspolitisch gefasst: *wissenschaft-*

40 Vgl. zum Einfluss von Akteuren und Ansätzen kritischer Theorie auf den Bildungsbereich hier nur die Beiträge im Sammelband von Albrecht, Behrmann, Bock, Homann und Tenbruck (1999).

lich sollten – da die Forschungsrichtung in Deutschland neu sei – zuvörderst geeignete „Forschungsmethoden“ zur „kritischen Analyse“ gesellschaftlicher Bildungswirklichkeit entwickelt werden sowie eine übergreifende „kritische Theorie der Bildung“ (Adorno, 1961/2014, S. 7; vgl. auch z.B. Becker, 1958, Anlage 2, S. 3; Richter, 1968, S. 595). *Bildungspolitisch* sollten die Aufgaben der Bildungsforschung in der theoriebasierten Aufbereitung relevanter Erkenntnisse über die Tatsachen des Bildungsbereichs für die Politik liegen: es ging um die „wissenschaftliche [...] Erkenntnis der Grundlagen unseres Bildungswesens“ (Becker, 1960, S. 1), kurz, um die „wissenschaftliche Grundlegung der bildungspolitischen Planung“ (Becker, 1958, S. 1). Dabei sollte mittels der Bereitstellung von evidentem Wissen („evidence“) auf Handlungsoptionen und deren wahrscheinliche Konsequenzen hingewiesen werden, um damit politische Entscheidungen zur Verbesserung der Bildungssituation vorzubereiten und zu ermöglichen (Robinson, 1965, S. 33). Zumindest anfänglich wurde über die Verbindung zur Politik hinaus auch die „Zusammenarbeit von Wissenschaft und Praxis“ projiziert (Becker 1958, S. 1).<sup>41</sup> Erkenntnistheoretisch korrespondierte diesem Wissenschaftsverständnis die kritische Auseinandersetzung mit Max Webers Postulat der Werturteilsfreiheit und (später) die Anlehnung an diesbezügliche Texte von Habermas, etwa an sein „pragmatistische[s] Modell des Verhältnisses von Wissenschaft und Politik“ (Richter, 1968, S. 596; vgl. auch Adorno, 1961/2014, S. 7). Wissenschaft wurde insofern (ähnlich amerikanischen Mustern) durchgängig nicht als exklusiver, abgeschotteter Produktionsort von Wissen definiert, sondern in ihren Aufgaben und Interessen gesellschaftsbezogen verortet, unter Betonung ihrer geistigen und sozialen „Verantwortung“ (vgl. etwa Adorno, 1961/2014, S. 6; oder Robinson, 1965, S. 33). Damit wurde das IfB/MPiB von Anfang an auch über eine spezifisch ausgedeutete Form der Politikberatung und als Treiber von Bildungsreformen profiliert, womit die spätere Rolle der Kooperation mit dem Bildungsrat vorbereitet war.

Das Vorhaben der Erfassung von Gesellschafts- und Bildungswirklichkeit implizierte, und das ist zentral, organisatorische, forschungspraktische und methodische Konsequenzen. Das verdichtete sich in dem Ziel, am IfB die „Integration bisher getrennt betriebener Wissenschaften“ unter dem Dach von Bildungsforschung zu leisten, womit konkret die von Becker und Kluge bereits 1961 genannten Disziplinen gemeint waren (vgl. z.B. Becker, 1960, S. 1; auch Becker, 1961, S. 2). In Adornos Worten ging es dabei um die „Integration der sogenannten Gesellschaftswissenschaften, die heute im Bildungsproblem etwas wie einen Focus besitzen“ (Adorno, 1961/2014, S. 6).<sup>42</sup> Methodisch entsprach dieses integrative Wissenschaftsprogramm mit seiner Ausrichtung an der Evidenzbasierung einem demonstrativen Abrücken von hermeneutisch-geschichtsphilosophischen Ansätzen, die besonders in der damaligen universitären Pädagogik ver-

41 Dies rückte in den folgenden Plänen in den Hintergrund (vgl. z.B. Becker, 1960).

42 Der Begriff der Interdisziplinarität kam erst später auf. Becker etwa sprach in der ersten Institutsskizze von „einer integrierenden Gruppenarbeit“ (Becker, 1958, S. 2) und auch danach blieb „Integration“ zunächst der Leitbegriff (Becker, 1960, S. 2; Becker, 1961, S. 2).

ortet wurden, und der Hinwendung zu Methoden empirischer Sozialforschung.<sup>43</sup> Einer der Institutsdirektoren, Saul Robinsohn, etwa benannte „a range of methods – empirical, metric, historical, comparative etc.“ mit dem ausdrücklichen Zusatz: „some of which had so far been but scantily employed in German pedagogy“ (Robinsohn, 1965, S. 34). Deutlicher wurde die Methodik an den Projektvorschlägen, die ab 1961 in ausführlicher Form Bestandteil der Institutspläne waren und die jeweiligen Abteilungsprofile konkretisierten, wobei sie insgesamt die Angewiesenheit auf statistische Erhebungen und quantifizierende Methoden spiegeln (z. B. Becker, 1961).

Der Legitimation der neuen Forschungsrichtung, die Robinsohn als „combination of theory, empirical methods and pragmatic intent“ zusammenfasste (Robinsohn, 1965, S. 35), war durchgängig mit zeitgenössischen Referenzen aufgeladen. Zentral waren drei Narrative: zum Ersten und konstitutiv war die erwähnte Diagnose einer lange vor dem Sputnik-Schock vorbereiteten Bildungs-/Krise (West-)Deutschlands (Becker, 1958, S. 1; Robinsohn, 1965, S. 31) und der wissenschaftlich-technischen Welt, in der, übergreifend formuliert, vor allem modernisierungs-, gesellschafts- und -bildungstheoretische Figuren kombiniert wurden. Zum Zweiten wurde der Bedarf nach einer neuen Forschungsrichtung über die Betonung der Versäumnisse der deutschen dominant „historisch-philosophischen“ Pädagogik begründet (z. B. Becker, 1958, S. 3), die somit als Negativfolie konstruiert wurde. Sie sei nicht in der Lage, zur Identifikation oder gar Lösung der gesellschaftlich anstehenden (Bildungs-)Probleme beitragen zu können (z. B. Richter, 1968, S. 589). Zum Dritten wurde die internationale Ausrichtung des IfB hervorgehoben und dabei besonders auf die Forschung in den USA rekurriert, allerdings mit widersprüchlicher Diktion. Als methodisch und organisatorisch avanciert wurde diese vor allem im Vergleich zur deutschen Pädagogik dargestellt, für das geplante Berliner Institut ähnliches aber nur zurückhaltend in Anschlag gebracht, etwa in Bezug auf den in den USA „längst“ bewährten „Interdepartmental Research“ (Adorno, 1961/2014, S. 6). Dem Gesamttenor nach wurde eine „Übernahme“ von Wissenschaftsformen aus den USA zumindest der Rhetorik nach abgelehnt und spezifische Fragestellungen des deutschen Bildungswesens betont (Becker, 1958, S. 3).

In organisationaler Hinsicht kann die Konzeption des IfB über diverse Aspekte charakterisiert werden. Dazu gehörte die konkrete Ausgestaltung der Organisation am IfB – etwa in Bezug auf die Governance, die Personalgewinnung oder die Mittelvergabe – ebenso wie die Vorstrukturierung des westdeutschen Handlungs- und Wissensraums durch relevante andere organisatorische Akteure und Regulierungen.<sup>44</sup> Hier soll allein die Abteilungsgliederung des IfB als Aspekt der Aufbauorganisation skizziert werden. Jenseits dessen sei nur erwähnt, dass aus strategischen Überlegungen heraus zwei organisationale Grundbedingungen in der Planungsphase gefordert wurden: das Projekt unter dem Dach eines einzigen, zentralen Instituts zu realisieren (was die Be-

43 Die Geschichtswissenschaft nahm eine Sonderstellung ein; das ist hier zu vernachlässigen.

44 Gemeint sind z. B. Aspekte der rechtlichen Regulierung, der Finanzierung des außeruniversitären Sektors oder, damit zusammenhängend, der Logik, Modi und Probleme des Kulturföderalismus ebenso wie organisationale Regularien der MPG oder das dort tradierte Selbstbild.



arbeitung von Problemen an verschiedenen universitären Lehrstühlen ausschließen sollte) und nur in Unabhängigkeit von der Politik (z. B. Adorno, 1961/2014, S. 6; rückblickend Robinsohn, 1965, S. 33).

Eingerichtet wurde das IfB entsprechend als formal politisch nicht weisungsgebundenes, unmittelbar vor allem über die Usancen des MPG-Kosmos reguliertes Max-Planck-Institut: unter anderem mit der dort zumeist vorgesehenen Struktur, innerhalb eines Instituts für einzelne Forschungsbereiche verantwortliche Leiter einzusetzen, üblicherweise unter Gesamtleitung einer herausragenden Forscherpersönlichkeit. Ab 1963/64 wurden am IfB unter dem Gründungsdirektor Becker fünf Abteilungen mit vier Direktoraten eingerichtet: Friedrich Edding leitete die Abteilung für Bildungsökonomie, Dietrich Goldschmidt die für Bildungssoziologie, Saul Robinsohn war Leiter der Abteilung für Pädagogik und Psychologie (beziehungsweise Curriculumforschung) und Becker war für die Abteilung Recht, Organisation und Verwaltung des Bildungswesens verantwortlich. Die fünfte Abteilung Statistik, Dokumentation und Bibliographie fungierte quasi als Serviceeinrichtung ohne Direktorat (vgl. dazu z. B. Becker, 1961, S. 1; oder Robinsohn, 1965, S. 34). Damit hatte das IfB eine grob nach Disziplinen gegliederte Binnenorganisation.

In einer gerafften Zusammenschau von Programmatik und Organisation könnte man unter Bildungsforschung in der Gründungsphase des IfB ein methodisch interdisziplinär konzipiertes Projekt fassen, das in einer Art frühen Matrix-Organisation die Leitwissenschaften Bildungsökonomie, Bildungssoziologie, Pädagogik/Psychologie, Recht (Verwaltung/Organisation) und eine unterstützende Statistik in einem Institut zusammengebrachte. Ausgehend von einer sozial verantwortlich begriffenen Wissenschaft und einer fundamentalen, im Zuge moderner Entwicklungen und des Kalten Krieges gestellten Krisendiagnose der (west-)deutschen Gesellschaft wurde es zudem als Projekt konzipiert, das auf eine gesellschaftlich ausgreifende Bildungsreform ausgerichtet war und auch der Politikberatung dienen sollte. Grundlegend war das IfB auf ‚empirische‘ Methoden zur Produktion von Evidenz verpflichtet, womit es sich dezidiert von der damaligen deutschen universitären Pädagogik abgrenzte, während die Messlatte international, vor allem über die Beobachtung der Forschung in den USA (z. T. auch in Skandinavien) gesetzt wurde.

## 5. Die HIPF: Pionier von Bildungsforschung, Modell für das IfB

Fasst man Bildungsforschung gemäß dieser typologischen Annäherung, kann sie bereits gut zehn Jahre vor dem IfB ähnlich für die HIPF festgestellt werden – auch wenn die Arbeit in dem mit substantieller Förderung der US-Besatzungsmacht und mit Unterstützung der Stadt Frankfurt sowie des Hessischen Kultusministeriums gegründeten Institut unter dem Leitbegriff der „Pädagogischen Tatsachenforschung“ stand (vgl. z. B. Hylla, 1952). Das ist im Folgenden anhand der Gründungs- und frühen Geschichte der HIPF zwischen etwa 1946 und 1956 zu belegen, ohne ähnlich detailliert vorzugehen wie für das IfB.



Zunächst eine Skizze der Gründungskonstellation:<sup>45</sup> charakteristisch war die enge Verbindung zur amerikanischen Re-education-Politik, besonders zum Versuch einer organisational und vom (empirischen) Forschungsdesign her am US-Modell orientierten Hochschulreform, die von den Besatzern jedoch, wie erwähnt, schon 1947/48 angesichts hartnäckiger deutscher Widerstände und der veränderten internationalen Lage stark abgeschwächt werden musste (s.o./Anm. 29 und Paulus, 2010). Als früheste konzeptionelle Hinweise auf das Institut gelten bislang Textpassagen aus dem Ende September 1946 fertig gestellten Report einer Gruppe amerikanischer Bildungsexperten, die im Auftrag des State Department das Bildungsprogramm des Office of Military Government for Germany, United States (OMGUS), der amerikanischen Militärregierung in Deutschland, zu bewerten hatte (dazu z.B. Döring, 1995, S. 291–292). Begleitet und beraten wurde die Expertenkommission vom OMGUS-Mitarbeiter und späteren Gründungsdirektor der HIPF, Erich Hylla (1887–1976), und dem vom Groß-Hessischen Kultusministerium beurlaubten Schulrat Franz Hilker. Zusammen mit dem OMGUS-Offizier William L. Wrinkle setzte Hylla danach weitere Impulse für die Einrichtung der HIPF. Maßgeblich protegiert wurde das Projekt vom damaligen Hessischen Kultusminister (CDU) und späteren Verfassungsrichter Erwin Stein, der die Einrichtung als Präsident des Kuratoriums/Stiftungsrates der HIPF weit über die Gründung hinaus unterstützte (vgl. Mast, 1989, z.B. S. 10–12; Hylla, 1976).<sup>46</sup>

Im Vergleich zu Becker stammte Hylla nicht nur aus der nächstälteren Generation, sondern aus einem gänzlich anderen Milieu und dem pädagogisch-administrativen Berufsfeld; hier nur einige biographische Notizen: Hylla hatte zunächst als Lehrer, dann in der Weimarer Zeit zusammen mit Otto Bobertag in der pädagogischen Intelligenz- und Testforschung gearbeitet (dazu und zum damaligen Umfeld z.B. Geisthövel, 2013, S. 131–143). Zwischen 1922 und seiner Entlassung 1933 war er in verschiedenen Funktionen im Preußischen Kultusministerium tätig (auch unter dem Minister Carl Heinrich Becker) und setzte sich mit dem amerikanischen Schulsystem und mit dem dortigen *education research* auseinander. Unter anderem hielt er sich im Ministeriumsauftrag 1926/27 in den USA auf, übersetzte John Dewey und lehrte in der NS-Zeit vor Beginn des Zweiten Weltkriegs zweimal an amerikanischen Universitäten, so 1935/36 am Teachers College der Columbia University. Nach Kriegsende war er in der für *education* zuständigen Abteilung von OMGUS tätig und arbeitete dort unter anderem der HIPF-Gründung vor. Ohne auf einzelne Schritte einzugehen: im Ergebnis konstituierte sich im März 1950 in Wiesbaden die Gesellschaft für Pädagogische Tatsachenforschung und weiterführende pädagogische Studien e. V. zur Unterstützung der Gründung, die im Oktober von der Hessischen Landesregierung (nach Approbation McCloy's) beschlossen wurde – gerade noch rechtzeitig vor den im November stattfindenden Landtagswahlen, in denen Stein seinen Ministerposten verlor. Eine der letzten Amtshandlungen Steins

45 Näheres in Behm und Reh (2016); daraus auch, v. a. mit Bezug auf Führ (1996) und Koinzer (2006), die folgenden biographischen Angaben zu Hylla, dessen Biographie Desiderat ist.

46 Als vierten wichtigen Akteur nennt Hylla den Frankfurter Stadtschulrat Heinrich Seliger (z.B. Hylla, 1976, S. 48); zu Stein vgl. Hedwig und Menk (2004).

dürfte die Berufung Hyllas gewesen sein. Im Oktober des Folgejahres wurde die HIPF als Stiftung des öffentlichen Rechts anerkannt.<sup>47</sup> Das Direktorat Hyllas konstituiert die erste Phase der Institutsentwicklung, Anfang 1956 legte er die Geschäfte nieder. Sein Nachfolger war bis 1961 Heinrich Roth.

Hinsichtlich der Wissenschaftsmodellierung zeigt sich bereits an der HIPF ein Verständnis von Wissenschaft, das wie später am IfB in enger Beziehung zur Gesellschaft definiert wurde; wenn auch mit anderer Begrifflichkeit und anderen Referenzen: der „sachliche Inhalt der Arbeit des Instituts“ sollte „grundsätzlich durch die Bedürfnisse der Zeit bestimmt sein“, die Forschung „dem Leben dienen“ und sich den „Problemen der Gegenwart“ stellen (Hylla, 1951, S. 4). Konkreter, wurde die *soziale* Aufgabe der Forschung an der HIPF zwar im Unterschied zum IfB primär darin gesehen, auf die Anforderungen der Erziehungspraxis zu reagieren (z. B. Hylla, 1956, S. 101). Jedoch wurde darunter auch gefasst, dass die Forschung „den Stellen, die das Bildungswesen gestalten und die Erziehung praktisch durchführen“ zuarbeiten sollte, damit „Entscheidungen über praktische Maßnahmen“ im Erziehungsbereich „unter wissenschaftlichen Gesichtspunkten beurteilt und getroffen werden“ könnten (Hylla, 1951, S. 4; Hylla, 1948, S. 15–16). Hiermit ging man den Berlinern wieder voran, wenngleich dieser Aspekt noch nicht ähnlich prominent platziert und auf Politikberatung zugespitzt war, wie das am IfB der Fall sein sollte. Dabei wurde sich explizit auch auf die „Meinungsstreitigkeiten“ in „Schulreformfragen“ bezogen, deren „unwissenschaftliche[m] Charakter“ eine pädagogische Tatsachenforschung begegnen könnte (Hylla, 1948, S. 18). Über die „letzten Ziele der Erziehung“ zu entscheiden, sei dagegen nicht Sache der Wissenschaft, sondern (auf Basis von Überzeugungen) Angelegenheit der „Gesellschaft“ (Hylla, 1956, S. 99). Als *wissenschaftlich* „erste Aufgabe“ der HIPF galt es, wie dann am IfB, zunächst „angemessene Verfahren“ der empirischen Forschung für den Bildungsbereich zu entwickeln, die in Deutschland noch selten vertreten sei (Hylla, 1951, S. 3)<sup>48</sup>. Zentraler Adressat war dabei an der HIPF allerdings die damalige wissenschaftliche Pädagogik, der gegenüber der HIPF eine Ergänzungsfunktion zugeschrieben wurde: sie sollte mit ihrer „empirische[n] pädagogische[n] Forschung, die aus praktischen Aufgaben erwächst“ (Hylla, 1956, S. 106), das liefern, was die universitäre Pädagogik nicht abdeckte. Daher wurde die Forschung an der HIPF auch teilweise bereits in Abgrenzung zur „Pädagogik“ als „Erziehungswissenschaft“ angesprochen und als „angewandte Wissenschaft“ bestimmt (Hylla, 1956, S. 98), während die Aufgabe der Erarbeitung einer übergreifenden Theorie der Bildung, in einer Art Arbeitsteilung, bei der universitären Pädagogik verortet wurde (Hylla & Kegel, 1954, S. 62). Allerdings sind die Aussagen hier nicht kohärent beziehungsweise sah Hylla eine durch empirische Forschungen gestützte Bildungstheorie durchaus in Reichweite (Hylla, 1956, S. 104). Die Diskussion

47 Vgl. Frommelt und Rittberger (2010): Dok. 4 (Gründungsversammlung der Gesellschaft, 27. 3. 1950); Dok. 6 (Erlass, 16. 11. 1950); Dok. 10 (Stiftungsurkunde, 25. 10. 1951). Dazu auch Mast (1989, S. 6f).

48 Zweite Aufgabe sei es, pädagogische Forschung zu lehren, die dritte, „Ergebnisse der erziehungswissenschaftlichen Forschung [...] bekannt zu geben“ (Hylla, 1951, S. 4).

erkenntnistheoretischer Grundlagen wiederum wurde nicht in Auseinandersetzung mit Weber (und damit nicht primär entlang der Werturteilsfrage) geführt, sondern auch unter Hinweis auf Dewey in erster Linie in Bezug auf die vor allem forschungspraktischen Möglichkeiten sowie auf die (sittlichen) Grenzen „exakter Methoden“, etwa von Experimenten oder der „Anwendung mathematischer Denkformen auf psychologische und pädagogische Tatbestände“ (Hylla, 1956, S. 103–104).

Methodisch waren mit empirischer Forschung „zuverlässige, objektive Methoden der Tatsachenfeststellung“ (Hylla, 1948, S. 18) gemeint, die im Kontext der Entwicklung von Testverfahren (Begabungs-, Leistungs-, Eignungstests), der Schulstatistik, Schulhygiene oder der psychologisch-anthropologischen Entwicklungsforschung usw. angewendet werden sollten (Hylla, 1948, S. 16–21; Stein, 1948, S. 13). Allerdings unterschied Hylla von diesem „exakten“ Teil der Erziehungswissenschaft“ (Hylla, 1956, S. 102) neben der philosophisch-pädagogischen Forschung tendenziell auch historische und vergleichende pädagogische Ansätze (Hylla, 1956, S. 100–102). Programmatisch kam der international vergleichenden Forschung, dem Institutsnamen entsprechend, eine große Rolle zu. Sie sollte in Bezug auf die im empirischen Bereich als rückständig betrachtete deutsche universitäre Pädagogik nachholend agieren, die in anderen Kontexten gemachten Erfahrungen in das deutsche Umfeld übersetzen beziehungsweise daran ihre Problemstellungen entwickeln und dazu beitragen, eigene „Irrweg[e]“ (Hylla, 1956, S. 107) zu vermeiden (z. B. Stein, 1948, S. 13). Schließlich wurde die Forschung an der HIPF von Anfang an als die Aufgabe mehrerer disziplinärer Arbeitsgebiete entworfen, wobei aber nicht vorrangig vom Ziel einer neuen Disziplinierung argumentiert, sondern von den verschiedenen Aufgaben im Erziehungsbereich ausgegangen wurde. So subsumierten schon frühe Texte unter die Tatsachenforschung die vergleichende Erziehungswissenschaft, die pädagogische Psychologie, den Bereich Lehrplan/Lehrverfahren/Lehr- und Lernmittel sowie die Schulverwaltung/Schulunterhaltung<sup>49</sup>/Schulaufsicht und – damit in enger Verbindung – die Schulstatistik (Hylla, 1948, S. 16–21).

Weisen bereits das Wissenschaftsverständnis und das theoretisch-methodologische Profil von HIPF und IfB deutliche Schnittmengen auf, sind die Legitimationsstrategien von ihrer Struktur her nahezu deckungsgleich, wenn auch nicht von ihrer inhaltlichen Ausformung. Konstitutiv für die Legitimation wissenschaftlicher Aufgaben war auch an der HIPF zum Ersten die gesellschaftliche Krisendiagnose. Im Unterschied zum IfB orientierte sich die HIPF allerdings, auch der zeitlichen Nähe zum Kriegsende gemäß, zunächst nicht vorrangig an einer offensiv postulierten Reform, sondern am „Neubau des deutschen Bildungswesens“ und dem „Wiederaufbau der pädagogischen Forschung“ (Hylla, 1948, S. 14, 16; Hervorh. B. B.). Dieses Projekt war allerdings eng mit

49 Unter „Schulunterhaltung“ wurden Aspekte der Finanzierung gefasst, die den späteren Fragen der Bildungsökonomie vorgriffen. Konkret ging es etwa um die statistische Darstellung der „durchschnittlichen Kosten pro Schüler“ in den Volksschulen oder den Höheren Schulen eines Landes“ oder darum, vergleichend zu ermitteln, „welcher Anteil des gesamten Sozialproduktes eines deutschen Landes für das Bildungswesen verwendet wird“ (Hylla, 1951, S. 6).

der Zielrichtung und dem *wording* der Re-education-Politik gekoppelt, wozu besonders das Postulat der Demokratisierung der deutschen Nachkriegsgesellschaft mittels Erziehung und Wissenschaft gehörte.<sup>50</sup> HIPF und IfB gemeinsam ist zum Zweiten der vergleichende Blick in die USA; allerdings wurde an der HIPF deutlich rückhaltloser ein amerikanischer Vorsprung konstatiert, wenngleich auch hier die Spezifik der deutschen Situation betont und ein linearer Transfer abgelehnt wurde.<sup>51</sup> Beide Institute teilten zum Dritten die Diagnose wissenschaftlicher Defizite deutscher universitärer Pädagogik und die ihrer internationalen Rückständigkeit, allerdings in unterschiedlicher Akzentuierung.<sup>52</sup> So definierte sich die HIPF, deren Stand im pädagogischen wissenschaftlichen Feld (gerade nach der Politikwende in Hessen und dem zunehmenden Rückzug der Amerikaner aus Deutschland) lange prekär blieb,<sup>53</sup> wie oben skizziert, eher defensiv als *ergänzende* Forschungseinrichtung. Zudem suchte sie mit dem gewählten Leitbegriff der pädagogischen Tatsachenforschung ihre Referenzen, zumindest der Terminologie nach, in einer, in die 1920er Jahre zurückreichenden Traditionslinie deutscher wissenschaftlicher Pädagogik, wie sie etwa von Peter Petersen oder Rudolf Lochner in der Weimarer Zeit angelegt worden war (vgl. z. B. Lochner, 1927/1967; oder die Sammlung von Texten in Petersen & Petersen, 1965). Die breite wissenschaftliche wie politische und gesellschaftliche Anschlussfähigkeit, die Becker mit der eigentlich paradoxen Neuschöpfung des Terminus‘ der ‚Bildungs-Forschung‘ strategisch ermöglichte, wurde damit nicht annähernd erreicht.

Die Organisation der HIPF wiederum kann für die oben ausgewählten Aspekte als zentrales Orientierungsmuster für das IfB betrachtet werden: so wurde die Forschung schon an der HIPF in fünf disziplinär orientierte Abteilungen gegliedert, jeweils geleitet durch einen Vorstand (vertreten durch eine ordentliche Professur). Ohne auf einzelne Schwankungen in der Widmung einzugehen, gab es bis in die frühen 1970er Jahre fünf Abteilungen: 1. für Pädagogische Psychologie (Erich Hylla), 2. für Soziologie der Bildung und Erziehung (Eugen Lemberg)<sup>54</sup>, 3. für den juristischen, bildungsadministrativen und finanzbezogenen beziehungsweise bildungsökonomischen Bereich (mit wech-

50 So sah Hylla z. B. die Aufgabe der Zeit in der „Umgestaltung des deutschen Bildungswesens [...] in ein lebendiges [...] Organ eines Volkskörpers, der sich eben erst wieder zu einem demokratischen umzuformen beginnt und der für die internationale Arbeit gewonnen werden soll“ (Hylla, 1948, S. 23).

51 Hylla galt z. B. die dortige empirische Forschung seit dem „scientific movement“ in der Pädagogik“ (Hylla, 1956, S. 105) um circa 1900 als besonders entwickelt, wobei deren Stand durch die Kriegsentwicklung noch befördert worden sei.

52 Adressiert wurde etwa die „bedauerliche wie beschämende Lage“, dass die „deutsche pädagogische Forschung [...] hinter der anderer Länder so weit zurückgeblieben [ist], daß sie die Fühlung mit ihr auch dort verloren hat, wo sie wenigsten bis zum Jahre 1933 noch einigermaßen bestand“ (Hylla, 1948, S. 15).

53 Hylla erinnerte im Entwurf zur Geschichte des DIPF z. B. an das Wort vom „Todeskuß“, den das Institut erhalten hätte, wäre es bei seiner Gründung in die Universität eingegliedert worden (Hylla, 1976, S. 39).

54 Die Abteilung war seit Anfang der 1950er Jahre geplant, konnte aber erst 1957 mit einem geeigneten Kandidaten besetzt werden (Mast, 1989, S. 49).

selnder Bezeichnung und Schwerpunktsetzung, zuerst vertreten durch Heckel, dann Edding), 4. für Pädagogik/Lehrplan-, Lehrmethoden- und Lehrmittelforschung (Walter Schultze) und zudem 5. Unterstützung durch die Statistik (vgl. Forschungsabteilungen des DIPF).

Angesprochen werden muss abschließend ein grundlegendes Spezifikum im Aufgabenprofil der HIPF, das mit dem Selbstverständnis eines Max-Planck-Instituts inkompatibel war und in den Planungen für das IfB einen Wiederhall daher gegebenenfalls nur in der anfänglich stärkeren Betonung der Kooperation mit Praktikern fand (Becker, 1958, S. 1 und 4). Gemeint ist der vom Hessischen Gesetzgeber formulierte doppelte Auftrag an die HIPF, nicht nur Forschung zu betreiben, sondern diese auch mit einer forschungsbezogenen Aus- und Weiterbildungsfunktionen für temporär abgeordnetes pädagogisches Personal und solches der Bildungsadministration zu verbinden. Beide Aufgaben waren mit dem Anspruch formuliert, sich nicht auf Hessen zu beschränken, sondern diese Funktion für die Bundesrepublik insgesamt wahrzunehmen (z. B. Hylla, 1952). Allerdings hatte die HIPF von Beginn an, gemessen an ihrer hohen Forschungsaspiration, erhebliche Prestige- und Ausstattungsprobleme (die ‚Hochschule‘ erhielt zum Beispiel nie das Promotions- oder Habilitationsrecht)<sup>55</sup>. Zudem konfligierte in der Umsetzung des Landesauftrags die Arbeit mit den wissenschaftlich zumeist nicht erfahrenen, sogenannten „zeitweiligen Mitarbeitern“ (vor allem abgeordnete Lehrer\*innen) zunehmend mit der Forschungsaufgabe und generierte keinen Statuszuwachs (vgl. Behm & Reh, 2016, S. 10–12).<sup>56</sup> Hinzu kam die Einrichtung der HIPF als landesgebundenes Hessisches Institut. Damit erhielt sie in der Anfangsphase weder die anvisierte übergreifende Zuständigkeit für Probleme des deutschen Bildungswesens, noch war eine breitere stabile Finanzierungsmöglichkeit jenseits der Entscheidungen Hessischer Politik gegeben, so dass die Finanzierung bis zu der im Dezember 1963 beschlossenen und 1964 realisierten Aufnahme in das Königsteiner Abkommen unsicher blieb (dazu bislang Mast, 1989, S. 74–75).

Im Ergebnis sind die großen Ähnlichkeiten der HIPF mit dem IfB, trotz der geschilderten Abweichungen im Einzelnen, kaum übersehbar, und es stellt sich daher besonders im Blick auf Struktur und Selbstverständnis der MPG sowie auf das damalige föderalistische Gefüge der BRD nochmals die Frage, wie die Proponenten des Berliner Instituts seine Existenznotwendigkeit überhaupt legitimieren und seine Gründung schließlich durchsetzen konnten. Denn zum Ersten waren im Hinblick auf die MPG nicht nur die oben angesprochenen Unwahrscheinlichkeitsfaktoren einer Gründung zu überwinden (das fehlende akademische Profil Beckers, die tendenziell politische und pädagogische Ausrichtung des Instituts), sondern auch das organisationale Credo der MPG, Institutsneugründungen nur für (anachronistisch gesprochen) *innovative* und nicht für eine vom Typ her schon seit über zehn Jahren institutionalisierte Forschung

55 Im Kommentar zum Gesetzentwurf (Dez. 1948) war das in Aussicht gestellt (Stein, 1948, S. 14).

56 Vgl. den Beitrag von Sabine Reh in diesem Band, in dem Aspekte der Forschungspraxis an der HIPF untersucht werden.

vorzusehen. Zum Zweiten waren die Kultusminister zu gewinnen, die das Institut über das Königsteiner Abkommen (mit) zu finanzieren hatten, und die die HIPF gegebenenfalls besser kannten, als ein MPG-Generalsekretär, der sich bei Becker erst anlässlich des Gesprächsgesuchs eines der HIPF-Professoren erkundigen musste, „um was es sich bei der [...] HIPF] handelt“ (Ballreich, 17. 05. 1961). Eine Herausforderung war dies aber vorrangig deshalb, weil mit Becker und seinem bildungspolitisch ausgerichteten Institut im föderalen System der Bundesrepublik ein potentiell mächtiger neuer Akteur mit bundesweiter Geltungsabsicht ins Spiel kam, der zudem beanspruchte, über empirische Forschung Evidenz produzieren zu können und die Kultusminister damit absehbar auf ihrem ureigensten Wissens- und Handlungsfeld unweigerlich mindestens in Rechtfertigungszwänge bringen würde.

Diese (und weitere) Schwierigkeiten führten zu der oben angedeuteten langen Verzögerung von fast einem Jahr zwischen der Senatssitzung der MPG am 6. 12. 1961, auf der die Gründung des IfB bereits beschlossen worden war, und dem ‚endgültigen‘ Senatsbeschluss am 23. 11. 1962.<sup>57</sup> Auf die differenzierte Opposition der Kultusminister, die sich an der Korrespondenz aus dieser Zeit ablesen lässt, und auf die strategischen Re-/Aktionen von Becker soll hier ebenso wie auf die Einsprüche von konfessioneller (katholischer) Seite nur hingewiesen werden (s. o./Anm. 25). Ein eigenes Kapitel ist es auch, wie sich die Beziehung Beckers zu Vertretern der universitären Pädagogik gestaltete.

Hier ist von Interesse, dass die HIPF gerade aufgrund ihrer Ähnlichkeit mit dem geplanten Institut eines der substantiellen Hindernisse für die IfB-Gründung darstellte. Damit musste insofern ein Umgang gefunden werden, und die diesbezüglichen Bestände im AMPG zeigen eine differenzierte, zeitlich variierende Strategie. Eine der zentralen, zeitweise verfolgten strategischen Varianten war es, die Bedeutung der HIPF zu minimieren. So sind in den Versionen des Institutsplans für das IfB von 1961 jeweils Abschnitte zur HIPF enthalten, in denen zwar einerseits eine realistische Auflistung ihrer (oben genannten) organisatorischen Fehlstellungen gegeben wurde (Becker, 1961, S. 102–103). Andererseits wurde die wissenschaftliche Qualität der HIPF (z. B. über die Darstellung als „Lehrerbildungsstätte“) ungebührlich gemindert, ihre anfängliche Forschung pauschal als „Übernahme des amerikanischen Testwesens“ (Becker, 1961, 102–103) gekennzeichnet (in wohl bewusster Aufrufung der damit im deutschen Wissenschaftsraum verbundenen negativen Konnotation)<sup>58</sup>, und ihre Existenzaussicht etwa über den Hinweis auf eine (realiter keineswegs entschiedene) geplante Eingliederung in die „Hochschule für Erziehung in Frankfurt“ angezweifelt. Letztlich stellten die Verfasser im Plan des IfB aber auch ganz explizit fest, dass es darum ginge, aufzuzeigen, „wa-

57 Eine Übersicht der Daten geben Kant und Renn (2015, S. 232–234).

58 Die während der Planungszeit der HIPF notwendige Nähe zur Besatzungsmacht und zur Reeducation entwickelte sich insofern zu einem Handicap für das Institut. Die Grundhaltung der Mehrheit westdeutscher Wissenschaftler spiegelt sich in einem Wort von H. Heimpel zur Eröffnung der Hochschultagung in Bad Honnef vom Oktober 1955: „Der Ächtung von 1918 folgte die Umerziehung von 1945. Auch dies war eine Belastung für die Hochschulreform: daß sie zuerst als reeducation auftrat“ (zitiert nach Paulus, 2010, S. 158).



rum die Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung nicht die Keimzelle des hier vorgeschlagenen Instituts werden kann“. Ganz ähnlich argumentierten dann auch einige der Gutachten, die der zuständigen Senatskommission der MPG zugingen und die teilweise mit Becker abgestimmt waren.<sup>59</sup>

Dass in Bezug auf die HIPF strategisch zu Werk gegangen wurde, indizieren auch diverse Einschätzungen durch die Planer des IfB, die der negativen Darstellung des Frankfurter Instituts in den nach außen hin präsentierten Konzeptpapieren deutlich widersprechen. So berichtete zum Beispiel Edding an Becker noch 1959 „nach einer Woche in Frankfurt“, dass ihm die „Arbeit der HIPF als sehr viel bedeutsamer und ausbaufähiger“ erscheine, „als es von Kiel aus der Fall war“, sprach aber nur ein Jahr später schon davon, dem Institut „das Sterben leicht“ machen zu wollen (vgl. Edding, 12. 11. 1959; Edding, 21. 12. 1960). Heckel wiederum wollte 1960 die an der HIPF behandelten Themen als Muster für die IfB-Planung zusammenstellen lassen („das gibt einen recht überzeugenden Katalog von notwendigen Untersuchungsproblemen“, Heckel, 18. 05. 1960), und im Institutsplan von 1961 wurde immerhin vorgeschlagen, „Teile der – vor allem in ihrem internationalen Material – hervorragenden Bibliothek“ (die überwiegend durch Mittel aus den USA finanziert worden war) zu übernehmen (Becker, 1961, S. 103).

Es ist davon auszugehen, dass die HIPF – durch die genannten organisationalen, finanziellen und rechtlichen Hindernisse, die personellen Verschiebungen zugunsten des IfB seit Ende der 1950er Jahre<sup>60</sup> und durch die Schwierigkeiten bei der Personalgewinnung angesichts der ähnlich aufgestellten, ungleich attraktiveren Berliner Konkurrenz – dann am Ende tatsächlich erheblich geschwächt war (wobei die genauere Sichtung der an der HIPF geleisteten Arbeit noch aussteht). Diese Situation wurde durch die Wegerufung von Heinrich Roth an die Göttinger Universität noch einmal verschärft. Welche Sogkraft das in Planung befindliche Max-Planck-Institut entfaltete, demonstriert gerade sein Fall: denn sogar Roth zeigte sich offenbar in seiner Zeit als Direktor der HIPF an einer Position am IfB interessiert.<sup>61</sup> Die mit dem in Aussicht stehenden MPI verbundenen Ressourcen (Vernetzungsmöglichkeiten, Prestige, finanzielle Mittel ...) besaßen insofern eine massive Anreizfunktion, die Becker virtuos einzusetzen wusste.

Ohne hier näher darauf einzugehen, warum die HIPF diese Krise letztlich überdauerte und sogar am 12. 12. 1963 formal der Beschluss der Kultusministerkonferenz zur

59 Entsprechende Belege finden sich z. B. im Kasten 2, Nachlass Hellmut Becker im AMPG.

60 Den wohl größten Verlust stellte der Weggang Eddings dar, der mit seinem Mitarbeiter Wolfgang Lempert nach Berlin wechselte. Direkte Abwerbungsversuche nennt Mast in Anlehnung an einen Brief von Eugen Lemberg (Mast, 1989, S. 60).

61 Edding signalisierte Becker brieflich im Januar 1961 das Interesse Roths an einer Mitarbeit am geplanten IfB (Edding, 12. 01. 1961). Becker antwortete, dass dieser zwar in das Team des geplanten IfB nicht passen, er aber „dann im geeigneten Moment schon ein normales Ordinariat vorziehen“ würde (Becker, 16. 01. 1961). Inwieweit Becker, für den Brachmann vermutet, dass er bei fast jeder Besetzung erziehungswissenschaftlicher Lehrstühle in den 1960er und 1970er Jahren seine Hand im Spiel hatte (Brachmann, 2015, S. 217), auch bei der dann erfolgenden Berufung Roths an die Universität Göttingen gezielt nachgeholfen hatte, geht aus dem bislang gesichteten Material nicht hervor.



Aufnahme der HIPF in das Königsteiner Abkommen erging<sup>62</sup>, sind doch zwei Gründe offensichtlich. Vor dem Hintergrund der Hochkonjunktur standen genügend Mittel zur Verfügung, um die im August 1962 vom Hessischen Kultusminister (gemessen an seiner vorherigen Haltung relativ unvermutet) auf die Tagesordnung der KMK gesetzte Aufnahme in die überregionale Finanzierung ebenso zu realisieren wie den damit verbundenen substantiellen Ausbau der HIPF (vgl. Schütte, 21.08.1962). Zudem dürfte die für die HIPF gefundene Finanzierungs- und Ausbaulösung im Hinblick auf die divergenten Länderinteressen, die sich auch im Senat der MPG abbildeten, der geeignete Kompromiss gewesen sein, um den Weg für den im November 1962 erfolgten, bereits erwähnten endgültigen Senatsbeschluss der MPG zur Gründung des IfB in Berlin frei zu machen. Dass die HIPF für dieses Institut eines der Vorbilder gewesen war, sollte nach diesem gerafften Überblick deutlich geworden sein.

## 6. Resümee und Ausblick

Die in groben Zügen vorgenommene Rekonstruktion der Gründungsgeschichte des IfB (des späteren MPIB) zwischen den 1950er Jahren und etwa 1963 hat gezeigt, dass „Bildungsforschung“ durch die Proponenten des Berliner Instituts im Laufe der Planungsphase und eines weitverzweigten Agenda-Setting begrifflich erfunden und als vorgeblich neues Forschungsgebiet gesellschaftlich wie wissenschaftlich zur Geltung gebracht wurde. Zentrale Bedeutung hatte dafür die organisatorische Institutionalisierung als Einrichtung der Max-Planck-Gesellschaft, was diese Forschungsrichtung vorläufig auf Dauer stellte. Allerdings hat der theoretisch-methodologische und organisationale Vergleich zur HIPF (später: DIPF), deren Geschichte mindestens auf das Jahr 1946 zurückreicht, deutlich gemacht, dass Bildungsforschung ähnlich bereits mit der Gründung der Frankfurter Einrichtung institutionalisiert war – wenn auch mit anderen Akzentsetzungen und unter dem Leitbegriff der „Pädagogischen Tatsachenforschung“. Zudem konnte gezeigt werden, dass die Akteure der Planung und Durchsetzung des IfB, die mit dem Personal der HIPF teilweise deckungsgleich waren, das Frankfurter Institut als Pioniereinrichtung realisierten und darauf ihren Entwurf der Bildungsforschung abstimmten. So wurden zum einen die programmatischen Ansätze und organisationalen Strukturen der HIPF auf die Übertragbarkeit für das IfB hin geprüft und selektiv übernommen oder transformiert (ebenso wie deren Personal zum Teil nach Berlin wechselte). Zum anderen wurden Strategien entworfen, um die mit der HIPF präsente Konkurrenz zu nivellieren. Hierzu diente besonders die Entwicklung von Legitimationsmustern, die zu einer politisch wie medial sichtbaren, oft aber nur rhetorischen Abgrenzung von der HIPF beitrugen. In Bezug auf die damit skizzierten Kontinuitätslinien ist es – in Aufnahme der eingangs formulierten Leitthese – daher legitim, davon zu sprechen, dass die Geschichte westdeutscher Bildungsforschung unmittelbar nach 1945 (im Umfeld der amerikanischen Besatzung) begann.

62 Vgl. zur Besprechung des Beschlusses z. B. Senat der HIPF, Sitzung am 19.2.1963.

In expliziterem Bezug zum wissenschaftsgeschichtlichen Ansatz betrachtet, wurden für den historischen Wissenskomplex, den die Bildungsforschung mit formierte und für den sie ein partieller Ausdruck ist, allerdings nur erste Ausschnitte thematisiert. Nur ansatzweise betrachtet wurden in synchroner Hinsicht etwa die internationalen Wechselbeziehungen, besonders mit den USA, oder, im Hinblick auf den Raum nationaler Wissenszirkulation, beispielsweise die Bedeutung von Vertretern, Organisation und Ansätzen kritischer Theorie. Ebenso wurden zum Beispiel religions-/philosophische Denkmuster, die für Picht, C. F. von Weizsäcker, aber wohl auch für Becker relevant waren, nicht thematisiert. Gleichfalls unbearbeitet ist die – diachron ausgerichtete – Frage, inwieweit die für die Bildungsforschung maßgeblichen Wissensformen, Ordnungsmuster, Geltungsargumente, Überzeugungen usf. in die Zeit vor 1945 zurückreichten. Damit ist die eingangs gestellte Frage nach den zeitlichen Kontinuitätslinien von Bildungsforschung als Teil eines Wissenskomplexes etwa auf die Zeit des Nationalsozialismus oder der Weimarer Republik hin auszuweiten. Das betrifft zum Beispiel den angedeuteten, allmählich selbstverständlicher werdenden Gebrauch von quantifizierenden wissenschaftlichen Verfahren zur Erforschung des Bildungsbereichs ebenso wie die skizzierte wachsende Legitimationskraft der Verweise auf das hierüber generierte Wissen im politischen und medialen Bereich. Das betrifft aber etwa auch den Typus des Bildungswissenschaftlers, der sich zum Beispiel im Kontext der Bildungsplanung zunehmend als öffentlich sichtbarer politischer Akteur zu begreifen und zu verhalten lernte und der dabei auch die Wissensvermittlung und -politik (etwa in der Nutzung medialer Strukturen) systematisch betrieb. Das betrifft nicht zuletzt die sich besonders in der Gründungsgeschichte des IfB abzeichnende, offenbar erfolgreiche, da sich zeitlich stabilisierende Kopplung eines durch Verfahren und Denkmuster ökonomischer Wissenschaft basierten Nützlichkeitsdenkens mit dem Topos der ‚Bildung‘. In umgekehrter diachroner Ausrichtung lässt sich wiederum – vor allem angesichts des erneuten Aufschwungs einer diesmal als ‚empirisch‘ attribuierten ‚Bildungsforschung‘ seit den 1990er Jahren – fragen, inwieweit der mit der im vorliegenden Beitrag thematisierten frühen Bildungsforschung verbundene Wissenskomplex andauert oder inzwischen Unterbrechungen erfahren hat.

Übergreifend stellt sich schließlich in bildungshistorischer Sicht auf das zeithistorische Geschehen die Frage, welche Bedeutung das in der Bildungsforschung unter dem Topos der „Bildung“ formierte wissenschaftliche Wissen für die jüngere Geschichte Deutschlands hat(te); auch und gerade für den Prozess der Formierung eines derzeit erneut aktuellen bundesrepublikanischen Selbstverständnisses in einer globalisierten Moderne. Wissensgeschichtliche Ansätze können insofern am Fall der Geschichte der Bildungsforschung die bekannte These Ulrich Raulffs prospektiv konkretisieren, differenzieren und überschreiten, der ausgehend vom (geheimen) Nachleben des Personen-, Ritual- und Ideenensembles des George-Kreises, im Bildungsdiskurs „einen, wenn nicht *den* zentralen Diskurs der Bundesrepublik“ ausgemacht hat (Raulff, 2012, S. 433).

**Quellen und Literatur**<sup>63</sup>

- Adorno, T. W. (1961/2014). Zur Gründung des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung in Berlin. Gutachten von Theodor W. Adorno. Kommentar von Ulrich Herrmann. *Pädagogische Korrespondenz*, 49(5-8), 9–22.
- Albrecht, C., Behrmann, G. C., Bock, M., Homann, H., & Tenbruck, F. H. (1999). *Die intellektuelle Gründung der Bundesrepublik. Eine Wirkungsgeschichte der Frankfurter Schule*. Frankfurt a. M./New York: Campus.
- Aljets, E. (2015). *Der Aufstieg der Empirischen Bildungsforschung. Ein Beitrag zur institutionalistischen Wissenschaftssoziologie*. Wiesbaden: Springer VS.
- Ballreich, H. (17.05.1961). *Hans Ballreich an Hellmut Becker*. (II. Abt., Rep. 43. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung/Ordner 1). Archiv zur Geschichte der Max-Planck-Gesellschaft, Berlin.
- Bartz, O. (2007). *Der Wissenschaftsrat. Entwicklungslinien der Wissenschaftspolitik in der Bundesrepublik Deutschland 1957–2007*. Stuttgart: Franz Steiner.
- Becker, H. (25.03.1952). *Hellmut Becker an Erich Wende*. (III. Abt., ZA 80/Nachlass Hellmut Becker, Kasten 15). Archiv zur Geschichte der Max-Planck-Gesellschaft, Berlin.
- Becker, H. (08.07.1953). *Hellmut Becker an Brigitte Beer*. (III. Abt., ZA 80/Nachlass Hellmut Becker, Kasten 15). Archiv zur Geschichte der Max-Planck-Gesellschaft, Berlin.
- Becker, H. (1958). *Warum benötigen wir ein Institut für Recht und Soziologie der Bildung?* (II. Abt. Rep. 66, 569). Archiv zur Geschichte der Max-Planck-Gesellschaft, Berlin.
- Becker, H. [1960]. *Institut für Forschungen auf dem Gebiet des Bildungswesens*. [Ohne Ort/undatiert]. (III. Abt., ZA 80/Nachlass Hellmut Becker, Kasten 2). Archiv zur Geschichte der Max-Planck-Gesellschaft, Berlin.
- Becker, H. (1961). *Plan eines Instituts für Forschungen auf dem Gebiet des Bildungswesens (Bildungsforschung)*. Kressbronn, Bodensee. (II. Abt., Rep. 43, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung/Ordner 103). Archiv zur Geschichte der Max-Planck-Gesellschaft, Berlin.
- Becker, H. (16.01.1961). *Hellmut Becker an Friedrich Edding*. (II. Abt., Rep. 43, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung/Ordner 1). Archiv zur Geschichte der Max-Planck-Gesellschaft, Berlin.
- Becker, H. (27.03.1961). *Hellmut Becker an Friedrich Edding*. (II. Abt., Rep. 43, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung/Ordner 1). Archiv zur Geschichte der Max-Planck-Gesellschaft, Berlin.
- Becker, H., & Hager, F. (1992). *Aufklärung als Beruf. Gespräche über Bildung und Politik*. München/Zürich: Piper.
- Becker, H., & Kluge, A. (1961). *Kulturpolitik und Ausgabenkontrolle. Zur Theorie und Praxis der Rechnungsprüfung*. Frankfurt a. M.: Vittorio Klostermann.
- Becker, H. (1954/1993). Die verwaltete Schule. *Merkur*, 8(12), 1155–1177. Neu hrsg. in *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 41(2), 130–147.
- Behm, B. (2016). Deutsche Erziehungswissenschaft in Bedrängnis? Zum Wissen um die empirische (Bildungs-)Forschung anlässlich der Kritik einer soziologischen Analyse. *Bildungsgeschichte. IJHE*, 6(2), 176–186.
- Behm, B., & Reh, S. (2016). (Empirische) Bildungsforschung – notwendig außeruniversitär? Eine Sondierung der Geschichte westdeutscher Bildungsforschung am Beispiel des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF). In J. Baumert & K.-J. Till-

63 In diesem Quellen- und Literaturverzeichnis sind entsprechend den bibliographischen Standards, die die ZfPäd derzeit nutzt, Archivquellen und Literatur nicht getrennt aufgeführt. Das entspricht nicht den disziplinären Standards historiographischer Beiträge. Die ZfPäd wird in Zukunft die genutzten Standards anpassen und die getrennte Auflistung ermöglichen. (Die Herausgeber\*innen des Beiheftes)

- mann (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Der kritische Blick und die Antwort auf die Kritiker* (S. 107–127). Wiesbaden: Springer VS.
- Berger, P.L., & Luckmann, T. (1966/1989). *The Social Construction of Reality. A Treatise in the Sociology of Knowledge*. New York: Anchor Books.
- Bergmann, S. (2002). Die Diskussion um die Bildungsreform in der Nachkriegszeit. (Georg Picht). In N. Friedrich & T. Jähnichen (Hrsg.), *Gesellschaftspolitische Neuorientierungen des Protestantismus in der Nachkriegszeit* (S. 101–126). Münster: Lit.
- Brachmann, J. (2015). *Reformpädagogik zwischen Re-Education, Bildungsexpansion und Missbrauchsskandal. Die Geschichte der Vereinigung Deutscher Landerziehungsheime 1947–2012*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Casale, R. (2011). Zur Abstraktheit der Empirie – Zur Konkretheit der Theorie. Anmerkungen über die versäumte Auseinandersetzung mit den Folgen des Positivismusstreits. In I.M. Breinbauer & G. Weiß (Hrsg.), *Orte des Empirischen in der Bildungstheorie. Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft* (S. 45–60). Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Conze, E., Frei, N., Hayes, P., & Zimmermann, M. (2010). *Das Amt und die Vergangenheit. Deutsche Diplomaten im Dritten Reich und in der Bundesrepublik*. München: Karl Blessing.
- Daniel, U. (2002). *Kompendium Kulturgeschichte. Theorien, Praxis, Schlüsselwörter* (3. verb. Aufl.). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Depaepe, M. (1993). *Zum Wohl des Kindes? Pädologie, pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik in Europa und den USA, 1890–1940*. Weinheim: DSV.
- Depaepe, M. (2010). Stand und Probleme der Historiographie der empirischen Erziehungswissenschaft. Metareflexionen über eine zwanzig Jahre alte Forschung als Einführung in die Tagung „Geschichte der empirischen Pädagogik/Erziehungswissenschaft“. In C. Ritzi & U. Wiegmann (Hrsg.), *Beobachten – Messen – Experimentieren. Beiträge zur Geschichte der empirischen Pädagogik/Erziehungswissenschaft* (S. 13–50). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Döring, P.A. (1995). Institutsgründung als „Joint Venture“ zwischen Amerikanischer Besatzungsmacht, Hessischer Landesregierung und Frankfurter Stadtverwaltung (1948–1953). In ders. (Hrsg.), *Der Neubeginn im Wandel der Zeit. In Memoriam Erwin Stein (1903–1992)* (S. 291–311). Frankfurt a. M.: DIPF.
- Edding, F. (12. 11. 1959). *Friedrich Edding an Hellmut Becker*. (III. Abt., ZA 80/Nachlass Hellmut Becker, Kasten2). Archiv zur Geschichte der Max-Planck-Gesellschaft, Berlin.
- Edding, F. (21. 12. 1960). *Friedrich Edding an Hellmut Becker* (II. Abt., Rep. 43, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung/Ordner 1). Archiv zur Geschichte der Max-Planck-Gesellschaft, Berlin.
- Edding, F. (12. 01. 1961): *Friedrich Edding an Hellmut Becker*. (II. Abt., Rep. 43, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung/Ordner 1). Archiv zur Geschichte der Max-Planck-Gesellschaft, Berlin.
- Fatke, R., & Oelkers, J. (Hrsg.) (2014). *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart*. (60. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik). Weinheim/Basel: Beltz.
- Fleck, L. (1935/2012). *Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv* (9. Aufl.). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Forschungsabteilungen des DIPF* (Best. 120–126). Institutsarchiv Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung, Berlin.
- Foucault, M. (1978). Ein Spiel um die Psychoanalyse. Gespräch mit Angehörigen des Département de Psychanalyse der Universität Paris VIII in Vincennes. In ders., *Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit* (S. 118–175). Berlin: Merve.
- Frei, N. (1999). *Vergangenheitspolitik. Die Anfänge der Bundesrepublik und die NS-Vergangenheit*. München: dtv.
- Frommelt, B., & Rittberger, M. (Hrsg.) (2010). *GFPF & DIPF. Dokumentation einer Kooperation seit 1950. In Liebe zum Menschen, auf der Suche nach der Wahrheit – Erich Hylla*. Frankfurt a. M.: GFPF, DIPF.

- Führ, C. (1996). Institutsgründung als Lebensarbeit. Erich Hylla und die Gründung der Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung in Frankfurt a.M. als Beispiel deutscher Gelehrtenpolitik in der Nachkriegszeit. In G. Geißler & U. Wiegmann (Hrsg.), *Außeruniversitäre Erziehungswissenschaft in Deutschland. Versuch einer historischen Bestandsaufnahme* (S. 15–31). Köln: Böhlau.
- Füssli, K.-H. (1994). *Die Umerziehung der Deutschen. Jugend und Schule unter den Siegermächten des Zweiten Weltkriegs 1945–1955*. Paderborn: Schöningh.
- Geißler, G. (2010). Zur Geschichte empirischer Pädagogik in der DDR. In C. Ritzi & U. Wiegmann (Hrsg.), *Beobachten – Messen – Experimentieren. Beiträge zur Geschichte der empirischen Pädagogik/Erziehungswissenschaft* (S. 257–273). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Geisthövel, A. (2013). *Intelligenz und Rasse. Franz Boas' psychologischer Antirassismus zwischen Amerika und Deutschland, 1920–1942*. Bielefeld: transcript.
- Gertenbach, L. (2015). *Entgrenzungen der Soziologie. Bruno Latour und der Konstruktivismus*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Greiner, B., Müller, T.B., & Weber, C. (2011). *Macht und Geist im Kalten Krieg. Studien zum Kalten Krieg, Bd. 5*. Hamburg: Hamburger Edition, HIS.
- Hagner, M. (2001). Ansichten der Wissenschaftsgeschichte. Eine Einführung. In ders. (Hrsg.), *Ansichten der Wissenschaftsgeschichte* (S. 7–42). Frankfurt a.M.: Fischer.
- Haraway, D. J. (1985). A Manifesto for Cyborgs: Science, Technology, and Socialist Feminism in the 1980s. *Socialist Review*, 15(2), 65–107.
- Hasse, R., & Krücken, G. (2005). *Neo-Institutionalismus* (2., vollst. überarb. Aufl.). Bielefeld: transcript.
- Heckel, H. (18.05.1960). *Hans Heckel an Hellmut Becker*. (III. Abt., ZA 80/Nachlass Hellmut Becker Kasten 2). Archiv zur Geschichte der Max-Planck-Gesellschaft, Berlin.
- Hedwig, A., & Menk, G. (Hrsg.) (2004). *Erwin Stein (1903–1992). Politisches Wirken und Ideale eines hessischen Nachkriegspolitikers*. Marburg: Historische Kommission für Hessen.
- Heinemann, M. (1990). Der Wiederaufbau der Kaiser-Wilhelm-Gesellschaft und die Neugründungen der Max-Planck-Gesellschaft (1945–1949). In R. Vierhaus & B. vom Brocke (Hrsg.), *Forschung im Spannungsfeld von Politik und Gesellschaft. Geschichte und Struktur der Kaiser-Wilhelm-/Max-Planck-Gesellschaft. Aus Anlaß ihres 75jährigen Bestehens* (S. 407–470). Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt.
- Hentschel, K. & Hoffmann, D. (Hrsg.) (2015). *Carl Friedrich von Weizsäcker: Physik, Philosophie, Friedensforschung; Leopoldina-Symposium vom 20. bis 22. Juni 2012 in Halle (Saale)* (2. Aufl.). Stuttgart: Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft.
- Herrmann, U. (2014). Bildungsforschung ohne kritische Theorie der Bildung? Ein Gutachten von Theodor W. Adorno zur Gründung eines (Max-Planck) Instituts für Recht, Soziologie und Ökonomie der Bildung“ aus dem Jahre 1961. *Pädagogische Korrespondenz*, 49(5-8), 9–22.
- Hildebrandt, K. (1997). Ostdeutsche Bildungsforschung in der Transformation: Institutionen, Forschungsschwerpunkte, wissenschaftliches Personal. In H. Bertram (Hrsg.), *Soziologie und Soziologen im Übergang. Beiträge zur Transformation der außeruniversitären soziologischen Forschung in Ostdeutschland* (S. 141–157). Opladen: Leske + Budrich.
- Hoffman, D., Kolboske, B., & Renn, J. (Hrsg.) (2015). „Dem Anwenden muss das Erkennen vorausgehen.“ *Auf dem Weg zu einer Geschichte der Kaiser-Wilhelm-/Max-Planck-Gesellschaft*. Berlin: Edition Open Access Max Planck Research Library for the History and Development of Knowledge. <http://www.edition-open-access.de/media/proceedings/6/Proceedings6.pdf> [19.02.2017].
- Hohn, H.-W., & Schimank, U. (1990). *Konflikte und Gleichgewichte im Forschungssystem. Akteurkonstellationen und Entwicklungspfade in der staatlich finanzierten außeruniversitären Forschung*. Frankfurt a.M.: Campus.



- Horn, K.-P. (2011). Disziplingeschichte. In G. Mertens, U. Frost, W. Böhm, L. Koch & V. Laden-thin (Hrsg.), *Allgemeine Erziehungswissenschaft I. Handbuch der Erziehungswissenschaft 1. Studienausgabe* (S. 11–37). Paderborn: Schöningh.
- Horn, K.-P. (2014). Pädagogik/Erziehungswissenschaft der Gegenwart – Zur Entwicklung der deutschen Erziehungswissenschaft im Spiegel ihrer disziplinären Selbstreflexion (1910–2010). In R. Fatke & J. Oelkers (Hrsg.), *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart* (60. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, S. 14–32). Weinheim: Beltz.
- Hüfner, K., & Naumann, J. (1977). *Konjunkturen der Bildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland. Bd. I: Der Aufschwung (1960–1967)*. Stuttgart: Klett.
- Hylla, E. (1948). Aufgaben der pädagogischen Forschung. *Bildung und Erziehung*, 1(1), 14–23.
- Hylla, E. (1951). Eine Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung. *Bildung und Erziehung*, 4(1), 1–9.
- Hylla, E. (1952). Die Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung in Frankfurt. *Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung*, 4(3), 28–30.
- Hylla, E. (1956). Notwendigkeit und Aufgaben der empirischen Forschung in der Pädagogik. *Die Deutsche Schule*, 48(3), 97–107.
- Hylla, E. [1976]. *Arbeitstitel: Erträumtes, Erlebtes, Erreichtes. Zugleich ein Beitrag zum 25. Jahrestag der Gründung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung*. [Manuskript; Ohne Ort/undatiert; uneinheitlich paginiert, im vorliegenden Text nach der handschriftlichen Paginierung zitiert]. Institutsgeschichtliche Sammlung (Best. 300, Nr. 2). Institutsarchiv DIPF, Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung, Berlin.
- Hylla, E. J., & Kegel, F. O. (1954). *Education in Germany. An Introduction for Foreigners*. Frankfurt a. M.: HIPF.
- Ingenkamp, K. (1990). *Pädagogische Diagnostik in Deutschland 1885–1932. Geschichte der Pädagogischen Diagnostik, Bd. I*. Weinheim: DSV.
- Kant, H., & Renn, J. (2015). Eine utopische Episode – Carl Friedrich von Weizsäcker in den Netzwerken der Max-Planck-Gesellschaft. In K. Hentschel & D. Hoffmann (Hrsg.), *Carl Friedrich von Weizsäcker: Physik, Philosophie, Friedensforschung; Leopoldina-Symposium vom 20. bis 22. Juni 2012 in Halle (Saale)* (2. Aufl., S. 213–242). Stuttgart: Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft.
- Keiner, E. (1999). *Erziehungswissenschaft 1947–1990. Eine empirische und vergleichende Untersuchung zur kommunikativen Praxis einer Disziplin*. Weinheim: DSV.
- Kenkmann, A. (2000). Von der bundesdeutschen „Bildungsmisere“ zur Bildungsreform in den 60er Jahren. In A. Schildt, D. Siegfried & K. C. Lammers (Hrsg.), *Dynamische Zeiten. Die 60er Jahre in beiden deutschen Gesellschaften* (S. 402–423) Hamburg: Christians.
- Kersting, C. (2008). *Pädagogik im Nachkriegsdeutschland. Wissenschaftspolitik und Disziplinentwicklung 1945 bis 1955*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kleßmann, C. (1997). *Zwei Staaten, eine Nation. Deutsche Geschichte 1955–1970* (2. überarb., erw. Aufl.). Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Knoblauch, H. (2010). *Wissensoziologie* (3., überarb. Aufl.). Konstanz: UVK.
- Koinzer, T. (2006). Das pädagogische Amerika in der Weimarer Republik: Rezeption und Externalisierung der „Schule der Demokratie“. In F. Becker & E. Reinhardt-Becker (Hrsg.), *Mythos USA. „Amerikanisierung“ in Deutschland seit 1900* (S. 135–150). Frankfurt a. M./New York: Campus.
- Koller, H.-C. (2012). Grenzsicherung oder Wandel durch Annäherung? Zum Spannungsverhältnis zwischen Bildungstheorie und empirischer Bildungsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58(1), 6–21.
- Kuhn, T. S. (1962/2012). *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen* (23. Aufl.; revid. und um das Postskriptum von 1969 ergänzte Aufl.). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Kurig, J. (2015). *Bildung für die technische Moderne. Pädagogische Technikdiskurse zwischen den 1920er und den 1950er Jahren in Deutschland*. Würzburg: Königshausen & Neumann
- Laux, H. (1990). *Geschichte der Pädagogischen Diagnostik. Bd. II. Pädagogische Diagnostik im Nationalsozialismus 1933–1945*. Weinheim: DSV.
- Lochner, R. (1927/1967). *Deskriptive Pädagogik. Umriss einer Darstellung der Tatsachen und Gesetze der Erziehung vom soziologischen Standpunkt* (Neuausgabe). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Luhmann, N. (1992). *Die Wissenschaft der Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Mast, P. (1989). *Von der Hochschule zum Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung in Frankfurt am Main. 1950–1981. Ein Beitrag zur Geschichte der „pädagogischen Tatsachenforschung“ in Deutschland*. [Unveröffentlichtes Manuskript]. Bibliothek für bildungsgeschichtliche Forschung, Berlin.
- MPG = Max-Planck-Gesellschaft (Hrsg.) (1989). *Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. Berichte und Mitteilungen* (Heft 2). München: Max-Planck-Gesellschaft.
- Metzler, G. (2005). *Konzeptionen politischen Handelns von Adenauer bis Brandt. Politische Planung in der pluralistischen Gesellschaft*. Paderborn: Schöningh.
- Nach Feierabend. *Zürcher Jahrbuch für Wissensgeschichte* 7. Zirkulationen. Zürich 2011: diaphanes.
- Nachlass Hellmut Becker. (III. Abt., ZA 80). Archiv zur Geschichte der Max-Planck-Gesellschaft, Berlin.
- Neuhaus, R. (1961). *Dokumente zur Hochschulreform 1945–1959. Veröffentlichungen der Westdeutschen Rektorenkonferenz*. Wiesbaden: Franz Steiner.
- Oelkers, J. (2011). Nachwort zur Neuausgabe. Dewey in Deutschland – ein Mißverständnis. In ders. (Hrsg.), *John Dewey. Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik* (5. Aufl., S. 489–509). Weinheim/Basel: Beltz.
- Oelkers, J., & Tenorth, H.-E. (1991). Pädagogisches Wissen als Orientierung und als Problem. In dies. (Hrsg.), *Pädagogisches Wissen* (27. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, S. 13–35). Weinheim/Basel: Beltz.
- Paulus, S. (2010). *Vorbild USA? Amerikanisierung von Universität und Wissenschaft in Westdeutschland 1945–1976*. München: Oldenbourg.
- Petersen, P., & Petersen, E. (1965). *Die Pädagogische Tatsachenforschung*. Paderborn: Schöningh.
- Picht, G. (20.02.1954). *Georg Picht an Theodor Pfizer*. (III. Abt., ZA 80/Nachlass Hellmut Becker, Kasten15). Archiv zur Geschichte der Max-Planck-Gesellschaft, Berlin.
- Picht, G. (1965). *Die deutsche Bildungskatastrophe*. München: dtv.
- Raulff, U. (2012). *Kreis ohne Meister. Stefan Georges Nachleben* (erw. u. aktual. Aufl.). München: dtv.
- Renn, J. (2004). The Paradox of Scientific Progress. Notes on the foundation of a historical theory of knowledge. In Max Planck Institute for the History of Science, Berlin (Hrsg.), *Research Report 2002–2003* (S. 21–49). Berlin: MPIWG.
- Renn, J. (2015). *From the History of Science to the History of Knowledge – and Back* (Neuenschwander Lecture, ESHS 2014). <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1600-0498.12075/pdf> [19.02.2017].
- Rheinberger, H.-J. (2008). *Historische Epistemologie zur Einführung* (2. Aufl.). Hamburg: Junius.
- Richter, I. (1968). Das Institut für Bildungsforschung in der Max-Planck-Gesellschaft, Berlin. *Neue Sammlung*, 8(6), 589–601.
- Ritzi, C., & Wiegmann, U. (Hrsg.) (2010). *Beobachten – Messen – Experimentieren. Beiträge zur Geschichte der empirischen Pädagogik/Erziehungswissenschaft*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.



- Robinson, S. B. (1965). The Newly Founded Institute for Educational Research (Institut für Bildungsforschung) within the Max-Planck-Gesellschaft. *Comparative Education*, 2(1), 31–35.
- Rohstock, A. (im Druck). Das Schweigen der Männer? Über die Gegenwart des Nicht-Sagbaren in Vergangenheits- und Zukunftskonstruktionen der Erziehungswissenschaft nach 1945. In K. Amos, M. Rieger-Ladich & A. Rohstock (Hrsg.), *Erinnern, Umschreiben, Vergessen. Die Stiftung disziplinären Gedächtnisses als soziale Praxis*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft. (Im Druck)
- Rudloff, W. (2004). Wieviel Macht den Räten? Politikberatung im bundesdeutschen Bildungswesen von den fünfziger bis zu den sechziger Jahren. In S. Fisch & ders. (Hrsg.), *Experten und Politik: Wissenschaftliche Politikberatung in geschichtlicher Perspektive* (S. 153–188). Berlin: Duncker & Humblot.
- Rudloff, W. (2005). Does Science Matter? Zur Bedeutung wissenschaftlichen Wissens im politischen Prozess. Am Beispiel der bundesdeutschen Bildungspolitik in den Jahren des „Bildungsbooms“ (FÖV 19, Discussion Papers). Speyer: Forschungsinstitut für öffentliche Verwaltung. <http://www.foev-speyer.de/files/de/fbpdf/DP-019.pdf> [19.02.2017].
- Sarasin, P. (2011). Was ist Wissensgeschichte? *Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur*, 36(1), 159–172.
- Schild, G. (1995). *Bretton Woods and Dumbarton Oaks. American Economic and Political Post-war Planning in the Summer of 1944*. New York: St. Martin's.
- Schütte, E. (21.8.1962). *Ernst Schütte an Richard Voigt*. (III. Abt., ZA 80/Nachlass Hellmut Becker, Kasten 1). Archiv zur Geschichte der Max-Planck-Gesellschaft. Berlin.
- Senat der HIPF, Sitzung am 19. 2. 1963 (Best. 111, Senat, 1, Allgemeine und Grundsatzangelegenheiten). Institutsarchiv Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung, Berlin.
- Singer, K., & Frevert, U. (2014). *100 Jahre Hellmut Becker (1913–2013) – Dokumentation der Ausstellung zu Leben und Werk im Max-Planck-Institut für Bildungsforschung*. <https://www.mpib-berlin.mpg.de/sites/default/files/media/pdf/379/100jahre-hellmut-becker.pdf> [19.02.2017].
- Stein, E. (1948). Entwurf des Gesetzes über die Ausbildung der Lehrer (Lehrerausbildungsgesetz) in Hessen und Begründung [... 20. Dezember 1948. I. Abschnitt. Pädagogische Hochschulen. § 2]. Wiederabgedruckt in B. Frommelt & M. Rittberger (Hrsg.) (2010), *GFPP & DIPF. Dokumentation einer Kooperation seit 1950. In Liebe zum Menschen, auf der Suche nach der Wahrheit – Erich Hylla*. (S. 12–14). Frankfurt a. M.: GFPP, DIPF.
- Tenorth, H.-E. (1989). Versäumte Chancen. Zur Rezeption und Gestalt der empirischen Erziehungswissenschaft der Jahrhundertwende. In P. Zedler & E. König (Hrsg.), *Rekonstruktionen pädagogischer Wissenschaftsgeschichte. Fallstudien, Ansätze, Perspektiven* (S. 317–343). Weinheim: DSV.
- Tenorth, H.-E. (2006). Verwissenschaftlichung und Disziplinierung pädagogischer Reflexion – Zum Stand der Forschung. *Jahrbuch für historische Bildungsforschung*, 12, 331–350.
- Tenorth, H.-E. (2010). Forschungspraxis in der Konstruktion der Erziehungswissenschaft. In C. Ritz & U. Wiegmann (Hrsg.), *Beobachten – Messen – Experimentieren. Beiträge zur Geschichte der empirischen Pädagogik/Erziehungswissenschaft* (S. 195–210). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tenorth, H.-E. (2012). *Kompetenzdimensionen und Vereinheitlichungszwänge – Theorie-Praxis-Probleme auf neuem Niveau?* Keynote III, PaLea Abschlusssymposium, 13.09.2012. [PowerPoint-Vortrag]. Berlin.
- Tenorth, H.-E. (2013). Erziehungswissenschaft – Kontext und Akteur reformpädagogischer Bewegungen. In W. Keim & U. Schwerdt (Hrsg.), *Handbuch der Reformpädagogik in Deutschland (1890–1933). Teil I: Gesellschaftliche Kontexte, Leitideen und Diskurse* (S. 293–326). Frankfurt a. M.: Peter Lang.

- Tenorth, H.-E. (2014). Politikberatung und Wandel der Expertenrolle oder: Die Expertise der Erziehungswissenschaft. In R. Fatke & J. Oelkers (Hrsg.), *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart* (60. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, S. 139–171). Weinheim/Basel: Beltz.
- Tent, J. F. (1982). *Mission on the Rhine. Reeducation and denazification in American-occupied Germany*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Thoms, U. (2016). Geschichte des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung in Berlin. In S. Moebius & A. Ploder (Hrsg.), *Handbuch Geschichte der deutschsprachigen Soziologie. Band 1: Geschichte der Soziologie im deutschsprachigen Raum* (S. 1–17). Wiesbaden: Springer VS (= Springer Reference Sozialwissenschaften; [http://link.springer.com/reference-workentry/10.1007/978-3-658-07998-7\\_57-1](http://link.springer.com/reference-workentry/10.1007/978-3-658-07998-7_57-1) [28.02.2017]).
- Tröhler, D. (2013). Standardisierung nationaler Bildungspolitiken: Die Erschaffung internationaler Experten, Planern und Statistiken in der Frühphase der OECD. *Bildungsgeschichte. IJHE*, 3(1), 60–77.
- Tübinger Memorandum. In G. Picht (1965), *Die Verantwortung des Geistes. Pädagogische und philosophische Schriften* (S. 411–418). Olten/Freiburg im Breisgau.
- [Verteiler, Institutsplan, Juli 1962–November 1963]. (III. Abt., ZA 80/Nachlass Hellmut Becker, Kasten 1). Archiv zur Geschichte der Max-Planck-Gesellschaft, Berlin.
- vom Brocke, B., & Laitko, H. (1996) (Hrsg.). *Die Kaiser-Wilhelm-/Max-Planck-Gesellschaft und ihre Institute. Studien zu ihrer Geschichte: Das Harnack-Prinzip*. Berlin: de Gruyter.
- von Saldern, M. (2010). Geschichte der Empirischen Pädagogik/Erziehungswissenschaft in der Bundesrepublik – Offene Fragen. In C. Ritzi & U. Wiegmann (Hrsg.), *Beobachten – Messen – Experimentieren. Beiträge zur Geschichte der empirischen Pädagogik/Erziehungswissenschaft* (S. 305–328). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wehler, H.-U. (2010). *Deutsche Gesellschaftsgeschichte. Bd. 5: Bundesrepublik und DDR. 1949–1990*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Weischer, C. (2004). *Das Unternehmen „Empirische Sozialforschung“. Strukturen, Praktiken und Leitbilder der Sozialforschung in der Bundesrepublik Deutschland*. München: Oldenbourg.
- Wende, E. (15.03.1952). *Erich Wende an Hellmut Becker*. (III. Abt., ZA 80/Nachlass Hellmut Becker, Kasten15). Archiv zur Geschichte der Max-Planck-Gesellschaft, Berlin.
- Wiarda, J.-M. (2016). *Was macht die Beratung mit dem Berater? Über die Folgen von Politikberatung für die Wissenschaft am Beispiel des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung*. Dissertation, Humboldt-Universität zu Berlin. <http://edoc.hu-berlin.de/dissertationen/wiarda-jan-martin-2015-12-07/PDF/wiarda.pdf> [19.2.2017].

**Abstract:** The history of West German “Bildungsforschung” (empirical educational research) is hardly explored yet. Commonly, its beginnings are linked to the foundation of the Max Planck Institute for Human Development in Berlin in 1963 (in German: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, MPIB). However, by comparing the MPIB with the German Institute for International Educational Research (DIPF), which was first conceptualized in 1946 and founded 1950/51 in Frankfurt am Main, this paper shows that a similar type of research had already been established by the Frankfurt institute. Moreover, seen from the perspective of a history of knowledge (which is roughly outlined in advance) Bildungsforschung can be regarded as a part of a historical “Wissenskomplex” (a complex of knowledge) that exceeds the scientific field noticeably. In conclusion, aspects of temporal continuity of this “Wissenskomplex” will be discussed.

**Keywords:** Bildungsforschung; empirical educational research; Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung; Max Planck Institute for Human Development; History of Knowledge

### **Anschrift der Autorin**

Dr. Britta Behm, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg,  
Philosophische Fakultät III – Erziehungswissenschaften, Institut für Pädagogik,  
Franckeplatz 1, 06110 Halle/Saale, Deutschland  
Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF)  
des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF),  
Warschauer Str. 34–38, 10243 Berlin, Deutschland  
E-Mail: [britta.behm@paedagogik.uni-halle.de](mailto:britta.behm@paedagogik.uni-halle.de)  
E-Mail: [behm@dipf.de](mailto:behm@dipf.de)

Norbert Grube

## Bildungspolitische Beratung durch das Allensbacher Institut für Demoskopie in der Bundesrepublik von 1950 bis zum Ende der 1980er Jahre

**Zusammenfassung:** Untersucht wird der Beitrag des Instituts für Demoskopie Allensbach (IfD) für die Konturierung des westdeutschen bildungspolitischen Wissensfeldes bis zum Ausgang der 1980er Jahre. Ausgehend von wissensgeschichtlichen Konzepten werden die Genese und Translation demoskopischen Wissens in politischen Auftrags- und Debattenkontexten betrachtet und somit Ansätze von Zirkulation politischen, wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Wissens sichtbar. Gezeigt wird, wie die in Allensbacher Umfragen enthaltenen Wissenstests mit gouvernementaler Wissenspolitik verflochten waren. Ab den späten 1950er Jahren waren sie jedoch auch Ausgangspunkt für die Legitimation von Schulreformen, die das IfD anders als manche Bildungsforscher/innen moderat vertrat. Besonders in den 1980er Jahren votierte es für liberal-konservative Positionen der Charaktererziehung.

**Schlagworte:** Politikberatung, Demoskopie, Wissensnormierung, Technikakzeptanz, Allensbach-Institut

### 1. Einleitung

Der vorliegende Aufsatz greift die wissensgeschichtliche Rahmung des Sammelbandes auf und untersucht den Beitrag des 1947 von der promovierten Zeitungswissenschaftlerin Elisabeth Noelle und dem Journalisten Erich Peter Neumann gegründeten Allensbacher Instituts für Demoskopie (IfD) für die Etablierung und Ausprägung des bildungspolitischen Wissensfeldes. Versteht man als „Wissensfeld“ mit Lipphardt und Patel (2008, S. 430–431.) „einen Kommunikationszusammenhang zu einem bestimmten Wissensinhalt, der über die Grenzen der Wissenschaft hinausreicht und somit auch nichtwissenschaftliche Akteure mit einschließen kann“, so kommen der Produktion und Translation bzw. der Zirkulation von Wissen große Relevanz für die Konturierung von Wissensfeldern zu. Die Prozesse der Wissenszirkulation sind dabei häufig durch konfliktreiche Aushandlungen von Deutungen unterschiedlicher Akteure gekennzeichnet.

Im bildungspolitischen Wissensfeld konkurrieren etwa nicht nur mehrere Beratungsagenturen, sondern die Bildungspolitik, die letztlich den pädagogischen Bereich adressiert, wird zwischen wissenschaftlichen, politischen und weiteren gesellschaftlichen Akteuren ausgehandelt. Dabei wird das Verhältnis von Wissenschaft und Politik durch finanzielle Ressourcenvergabe und Beschaffung von legitimem, belastbarem und anwendbarem – in diesem Fall – demoskopischem Wissen gekennzeichnet (Weingart & Lentsch, 2008, S. 17; Ash, 2010, S. 44–45). Anstatt jedoch von einem strikten Gegensatz unterschiedlicher Wissensformen der jeweiligen Akteure oder von der Möglichkeit linearer Wissenstransfers zwischen Wissenschaft, Politik und Gesellschaft auszugehen, nehmen wissenschaftsgeschichtliche Ansätze eine „konfliktreiche Koexistenz der verschiedenen Wissenssysteme“ (Vogel, 2004, S. 654) und Wissensfelder in den Blick. Diese Koexistenz wird als Verflechtung unterschiedlicher Wissensformen, etwa von „tacit“, „local“ oder „scientific knowledge“ (Vogel, 2004, S. 642–643, 651; Lipphardt & Patel, 2008, S. 428–430, 453; Zittel, 2014, S. 32), im vorliegenden Fall primär von Erfahrungs-, politischem Handlungs- und wissenschaftlich produziertem Beratungswissen, verstanden. Durch die Zirkulation des sich in vielerlei gesellschaftlichen Sphären anpassenden Wissens, das „nicht nur [als] gerechtfertigte Meinung oder gedeutete Information, sondern ebenso [als] unreflektiert übernommene Einstellung, fixiertes Vorurteil, Produkt von Dressur und Anpassung, Rhetorik und Strategie“ (Zittel, 2014, S. 33) definiert wird, können sich Wissensfelder von den Intentionen einzelner individueller, wie auch organisationaler Akteure, die sich selbst verschiedener diskursiver Muster bedienen (Sarasin, 2003, S. 44–45, 59), entkoppeln (Sarasin, 2011, S. 44–45, 59, 166).

Diskurs- und Wissensgeschichte kommen dennoch nicht ohne Akteure aus (Waldenfels, 2005, S. 129), insbesondere wenn Auseinandersetzungen um das gültige und legitime Wissen in ihren Machtkontexten betrachtet werden (dazu bes. Foucault, 2001, z. B. S. 214–216). In den Bestrebungen, Wissen zu klassifizieren, zu homogenisieren, womöglich zu zentralisieren und so auch dessen Zirkulationen zu kontrollieren, erfolgen von unterschiedlicher Akteursseite aus Ordnungsversuche des Wissens, die Foucault als „Normalisierung“ (Foucault, 2001, S. 217) bezeichnet. Für die Ebene von Organisationen können sich Wissensnormalisierungen durch Prozesse globaler gegenseitiger Beobachtung und Angleichung sowie durch die Einbindung von Akteuren in ähnliche epistemische Strukturen, etwa im Kontext spezifischer Methoden der Bildungsvermessung, verstärken. Zu den von Seiten des soziologischen Neoinstitutionalismus als agenthafte Akteure bezeichneten Organisationen (Meyer & Jepperson, 2005, S. 62–63, 77–78), die ihre Handlungsautorität auf die wissenschaftsbasierte Ambition und Zuständigkeit gründen, Lebensverhältnisse Anderer zu diagnostizieren und durch Beratung zu verbessern, kann auch das außeruniversitäre, privatwirtschaftlich organisierte IfD gezählt werden. Durch die Regelmäßigkeit seiner seit 1950 bestehenden umfragebasierten Beratung der Bundes- und verschiedener Landesregierungen unterschied es sich von empirisch eher für die Bildungspraxis, -planung und -politik arbeitenden außeruniversitären Forschungseinrichtungen, wie dem Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) und dem Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (MPIB) (vgl.

Geißler & Wiegmann, 1996).<sup>1</sup> Im Kontext einer präventiv auf Risikominderung und Fortschritt angelegten Bevölkerungspolitik war das IfD mit seinen demoskopischen Gesellschaftsanalysen für das politische und administrative Wissensfeld (Grube, 2007, S. 272) quasi Teil gouvernementaler Regierungstechniken. Darunter werden effiziente Regierung, Lenkung und Führung der Bevölkerung „von der Verwaltung bis zur Erziehung“ (Foucault, 1996, S. 118–119) verstanden. Mit ihnen war besonders in der Zeit des Kalten Krieges eine aktivierende, auch Bildungsreformen umfassende Sozialpolitik verbunden, um Denk- und Handlungsweisen der Bevölkerung mit Regierungspolitik zu vermitteln und die Mobilisierung gesellschaftlicher Ressourcen mit sozio-kultureller Homöostase auszubalancieren (Foucault, 2001, S. 290–291).

Die Fokussierung auf das bildungshistorisch vernachlässigte IfD – als Variante einer angemahnten „fallbezogen[en]“ Forschung zur bildungspolitischen Beratung (Tenorth, 2014, S. 141) – erweitert dabei die auf erziehungswissenschaftliche Experten/innen hin fixierte disziplin-immanente Perspektive (Vogel, 2004, S. 649). Das Fallbeispiel des IfD erlaubt zudem wegen der lückenlos archivierten Umfragen einen vertiefenden Blick auf die Vielschichtigkeit bei der Generierung von demoskopischem Wissen über die Bevölkerung und bei der Konturierung des Wissensfeldes der bildungs- und regierungspolitischen Beratung. So rückt im folgenden zweiten Abschnitt in den Untersuchungsfokus, wie das IfD im Auftrag der Bundesregierung seit 1950 politische Kenntnisse der Bevölkerung erhob und die Ergebnisse wiederum die Voraussetzungen für eine – analytisch gefasst – gouvernementale Wissenspolitik und -normalisierung schufen (Foucault, 2001, S. 215; Zittel, 2014, S. 36). Die Analyse demoskopischer Techniken der Wissensprüfung und Messungen schulpolitischer Reformakzeptanz wird im dritten Abschnitt aufgegriffen, nun jedoch mit der Akzentuierung, ob und wie die seit etwa 1966 einsetzende Konkurrenz des IfD mit universitärer empirischer Bildungsforschung um Umfrageaufträge (besonders der baden-württembergischen Landesregierung) die Zirkulation, Verflechtung oder inhaltliche Abgrenzung von Beratungswissen forcierte. Der vierte Abschnitt thematisiert am Beispiel der in den 1970er Jahren geführten Debatte zur Technikkritik, wie gesellschaftliche „Ausverhandlungs- und Anerkennungsprozesse“ (Lipphardt & Patel, 2008, S. 433) zusammen mit dem Deutungswettbewerb verschiedener demoskopischer Institute das Beratungswissen für das bildungspolitische Wissensfeld prägten. Im Fazit wird resümiert, in welchen unterschiedlichen Wissensverflechtungen das IfD eingebunden war und wie es das bildungspolitische Wissensfeld zu beeinflussen suchte.

---

1 Vgl. zum DIPF und MPIB die Beiträge von Britta Behm und Sabine Reh im vorliegenden Heft.



## 2. Demoskopische Wissensvermessungen und Wissensnormierungsversuche als Teil gouvernementaler Regierungstechnik seit 1947/49

Die im Kontext der Politik der *Re-Education* nach dem Zweiten Weltkrieg neu ausgerichtete und legitimierte empirische Sozialforschung in Westdeutschland sollte unter anderem über Bevölkerungs- und Jugendbefragungen (IfD, 1948) die Akzeptanz von parlamentarischer Demokratie, Marktwirtschaft und freiheitlicher Gesellschaftsordnung gegenüber kontinuierlicher Sympathie für NS-Ideologie und Sozialismus untersuchen. Solche Studien galten als präventive Erkenntnismittel, also als Basis für politische Bildungsansätze, mit denen Antisemitismus (IfD, 1949b), politischer Defätismus und Radikalismus (IfD, 1949a, S. 4, 34, 50–54) zu vermeiden seien. Frühe IfD-Umfragen im Umfeld der ersten Bundestagswahl 1949 wiesen besonders die Gruppe der Nichtwähler/innen als „Bodensatz der Müden, Verbitterten, der Indifferenten“ (IfD, 1949a, S. 32–33) aus. Doch „Verbitterung und Indifferenz beschränken sich nicht nur auf diesen Bevölkerungsteil. Sie vagabundieren durch das Ganze: vor allem gegen die Einflüsterungen der trüben Erfahrung einer noch immer auf Tuchfühlung drängenden Vergangenheit ist niemand immun“ (IfD, 1949a, S. 32–33). Um diesen diagnostizierten politischen Skeptizismus und Missmut zu überwinden, forderte das Allensbacher Institut bessere politische Bildung in allen Bevölkerungsschichten, um das neue System der parlamentarischen Demokratie verstehen und besser nachvollziehen zu können. Nicht nur das IfD, auch das Institut für Sozialforschung (IfS) um Theodor Adorno und Max Horkheimer verstanden sich dabei als volkserzieherische, polit-pädagogische Einrichtungen (Kruke, 2007, S. 62; Adorno, 1963/1970), die so den eingangs skizzierten Formen der agenthaften Akteure nahe kamen. Beide Institute wollten mit ihren Studien einen Erkenntnisbeitrag leisten für einen politischen und mentalen Einstellungswandel der Westdeutschen. Sie stehen beispielhaft für Prozesse der Pädagogisierung sozialer Probleme, in denen Schulen, aber auch außerschulischer Bildung und Erziehung gegenüber anderen, stärker strukturpolitischen Interventionen für die Bewältigung gesellschaftlicher Krisen große, nahezu ausschließliche Bedeutung zugeschrieben wurden (vgl. Labaree, 2008; Smeyers & Depaepe, 2008).

Im Gegensatz zum IfS, das unter anderem durch die amerikanische Militärregierung subventioniert wurde, war das IfD durch einen seit 1950 bestehenden Umfrageauftrag mit dem Presse- und Informationsamt der Bundesregierung verbunden, auf dessen Basis Leistungen der demoskopischen Politikberatung erbracht wurden, die unter anderem die Bundeskanzler Adenauer und Kohl in Anspruch nahmen (vgl. Grube, 2007). Zugleich führte das IfD Umfragen für CDU-geführte Landesregierungen, besonders in Baden-Württemberg, und für CDU-Landesverbände durch (IfD, 1969, 1977). Das somit im kontinuierlichen Regierungsauftrag tätige IfD stand nicht zuletzt durch die Berufung von Elisabeth Noelle-Neumann auf den Lehrstuhl für Publizistik der Universität Mainz 1965 weitgehend außerhalb des erziehungswissenschaftlichen Kontextes.

Allensbacher Umfragen, die in politischen Auftragskontexten entstanden sind, enthielten seit 1949/50 dezidiert Testfragen zum politischen Faktenwissen und zur All-

gemeinbildung. Nach Ansicht des langjährigen IfD-Projektleiters Gerhard Schmidtchen (1965, S. 213; IfD, 1949a, S. 39, 70) geriet der Fragebogen zu einer Art Examen und Wissenstest, wobei die mit solchen Prüfungen verbundene Klassifizierung von Kenntnissen analytisch als Kernelement wissenschaftlicher Ordnungsversuche von gesellschaftlichem Wissen verstanden werden könnte (Lipphardt & Patel, 2008, S. 435, 445). Fragen nach dem korrekten Verständnis politischer Begriffe, z. B. von Regierungskoalition, NATO, Föderalismus, Subventionen, sozialer Marktwirtschaft und europäischer Montanunion (Noelle & Neumann, 1956, S. 90, 95, 343; IfD, 1950), erbrachten ein hohes Maß an fehlendem oder als fehlgeleitet gedeutetem Wissen. Dieser Allensbacher Befund wurde etwa im Kontext soziologischer Deutungen rezeptiert, so von Arnold Gehlen (Gehlen, 1957/2004, S. 55) in seiner Gesellschaftsdiagnostik über die vermeintliche Labilität sogenannter Erfahrungen aus zweiter Hand. Weitere Testfragen zum politischen Wissen griffen zum Beispiel das Verhältnis von Exekutive und Legislative auf. So wusste bis 1956 etwa nur ein Drittel die Trendfrage zu beantworten, ob „die Regierung Gesetze machen [könne], wie sie will“, oder wer sonst die Gesetze verabschiedete (IfD, 1956, S. 7, 9). Auf die in den 1950er Jahren häufig gestellte Frage, „was den Staat wohl am meisten Geld kostet?“ (IfD, 1956, S. 6), entfiel die Mehrheit der Antworten auf Besatzungskosten und Ministergehälter, nicht aber richtigerweise auf Sozialausgaben. Ein solches Wissensdefizit deutete das IfD als schwaches Problembewusstsein für die Konfliktlage im Kalten Krieg und als Ausdruck von Misstrauen, Vorurteilen bzw. schwacher Identität einer als „politisch ‚infantil‘“ bezeichneten Bevölkerung gegenüber dem demokratischen Staatswesen (Schmidtchen, 1965, S. 49). So müsse „die Demokratie, die ja gleichbedeutend ist mit der Existenz eines pluralistischen Wertsystems, für eine in vereinfachten Kategorien denkende Bevölkerung etwas Unheimliches haben“ (IfD, 1958, S. 20). Für den Allensbacher Kanzlerberater Neumann waren „die Beziehungen zwischen dem Staatsbürger und dem Staat um so gefährdeter [...], je weniger der Staatsbürger über den Staat weiß“ (Neumann, 1955, S. 5). Dabei betonte das IfD die „politisch-pädagogische Aufgabe, die Öffentlichkeit so anzusprechen, daß sie dem Autor – sei es der Redner oder der Schreiber – folgen kann“ (IfD, 1950, S. 3), was als Versuch zu interpretieren ist, das Verhältnis der Bevölkerung zur Regierung *gouvernemental* zu stabilisieren.

Die hier ablesbaren, im Umfeld der Bundesregierung verbreiteten Einstellungen und Auffassungen leiteten ab etwa 1950 die Nutzung der demoskopischen Klassifizierung von staatspolitischem Bevölkerungswissen für diverse, als staatsbürgerliche Unterweisung aufgefasste Aufklärungs- und Informationskampagnen. Um das gesellschaftlich zirkulierende Wissen mehrheitlich auf die Regierungsziele Wiederaufbau, Westbindung und Wiederbewaffnung hinzuleiten und so zwischen Regierung und Bevölkerung größtmögliche Kohärenz zu stiften, produzierten die ab 1951 von Neumann im Auftrag des Bundeskanzleramts geleiteten Organisationen „Gesellschaft Freies Europa“, „Deutsche Reportagefilm“ und „Mobilwerbung“ in hoher Auflage Broschüren, Plakate, Anzeigen und Filme (hierzu ausführlicher Grube, 2007, S. 275–276). *Gouvernemental* kompatibles Wissen für die Schule platzierte auch die von Neumann gleichsam als Resultat der defizitären demoskopischen Wissenstests gegründete „Vereinigung für staatsbürger-

liche Erziehung“, indem sie von 1953 bis 1968 monatlich die „Deutschen Lehrerbriefe“ an 70 000 Volksschullehrer/innen kostenlos versandte. Sie enthielten jeweils Thementeile zu den Vorzügen der sozialen Marktwirtschaft, Wiederbewaffnung und Westbindung sowie zu Gefahren des Sowjetkommunismus (vgl. Grube, 2007).

Diese gouvernementale Wissenspolitik wurde jedoch ab 1966 wegen Finanzlücken und Legitimitätsverlustes eingestellt. Dennoch kennzeichnete die grundlegende Annahme, wonach „Information auch die Einstellungen beeinflusst“ (Noelle-Neumann, 1972, S. 195), langjährig die Allensbacher Auffassungen. Demnach stärkte erst der Erwerb politisch gerechtfertigten staatsbürgerlichen Wissens die Zustimmung zur Demokratie, zur westdeutschen Staatsräson und zur Wirtschaftsordnung. In diesem Sinn galten 1987 dem IfD-Büroleiter in Bonn und späteren Regierungssprecher von Mecklenburg-Vorpommern, Gerhard Herdegen, Kenntnisse über DDR und Mauerbau als Grundbedingung für „Verständnis oder gar Engagement für die zentrale Aufgabe der deutschen Nation, ihre fremdbestimmte Teilung zu überwinden“ (Herdegen, 1987, S. 194).

### **3. Demoskopisch ermittelte Wissenskrisen: Konkurrierendes Beratungswissen für bildungspolitische Reformpläne 1958 bis 1969**

Die skizzierte demoskopische Wissensevaluation setzte das IfD auch für dezidiert bildungspolitisch ausgerichtete und engagierte Auftraggeber fort. So führte es 1958 die „Studie zur Schulfrage“ im Auftrag des „Ettlinger Kreises“ durch (Geißler, 2013, S. 812), in dem u. a. Unternehmensdirektoren der BASF, Mannesmann, Siemens, Bosch sowie Theodor Adorno, Georg Picht und Hans Heckel von der Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung in Frankfurt am Main (HIPF; das spätere DIPF) und anfänglich auch Neumann mitwirkten. Vielleicht lag es an der langsam sich ausdehnenden disziplinär verankerten empirischen Bildungsforschung (Rudloff, 2010, S. 338–340), etwa durch die HIPF, dass das außerhalb der Erziehungswissenschaften locierte IfD lediglich eine frühe Umfrage für den „Ettlinger Kreis“ durchführte. Im zeitlichen Kontext des Bildungs- und Wissenschaftswettbewerbs im Kalten Krieg (vgl. Tröhler, 2010; Ash, 2010, S. 37–40), in dessen Verlauf eine Mobilisierung von Bildungsbegabungen und gleichzeitig gesellschaftliche Stabilität gefordert wurde, ermittelte die IfD-Studie (IfD, 1958, S. II, 21, 34–46) eine mehrheitliche Akzeptanz verschiedener Schulreformvorschläge. So stimmten etwa 50 % der Befragten Forderungen nach Beseitigung des Schichtunterrichts, Verringerung der Klassengröße, Durchlässigkeit zwischen den Schultypen und erleichtertem Zugang zum Gymnasium zu, während die Einführung eines neunten bzw. fakultativen zehnten Schuljahres und Fremdsprachunterricht ab dem fünften Schuljahr etwas kritischer gesehen wurde. Mit diesen abgefragten Items griff das IfD im Auftrag des „Ettlinger Kreises“ bildungspolitische Reformakzente auf, die in den Folgejahren 1959/60 in diversen Expertisen enthalten waren: teilweise im Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden Schulwesens des Deutschen Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen (Tenorth, 2014,

S. 144–149) und in der Saarbrücker Rahmenvereinbarung der Kultusminister (Geißler, 2013, S. 809, 813, 815).

Zugleich evaluierte das IfD in der erwähnten Studie für den „Ettlinger Kreis“ Elementarkenntnisse der Bevölkerung, deren Ergebnisse sechs Jahre vor Pichts Veröffentlichung zur Bildungskatastrophe (Gass-Bolm, 2005, S. 230) indirekt als eine Art Wissensnotstand gedeutet wurden. Über basales Wissen im Bruchrechnen und in der Rechtschreibung von Wörtern, wie „Silvester“, „Telefon“, „Kredit“, „Maschine“, „Direktor“ und „Fahrgenehmigung“, verfügten zwar etwa drei Viertel der Befragten (IfD, 1958, S. 10). Doch „Wörter der gehobenen Sprache“ – z. B. „Lebensstandard“ und „Rhythmus“ – vermöge „nur eine Minorität der jungen Leute mit Volksschulbildung zutreffend zu buchstabieren“ (IfD, 1958, S. 10). Auch geographische und historische Wissensfragen erbrachten im Vergleich zu den skizzierten Ambitionen der gouvernementalen Wissensnormierung erhebliche Defizite, da die im Kalten Krieg bedeutenden Krisen- und Kriegsregionen des Suezkanals und Koreas nur 49 % bzw. 21 % auf einer Weltkarte zeigen konnten (IfD, 1958, S. 11). Nur 46 % vermochten die Frage richtig zu beantworten, ob Luther vor oder nach dem Dreißigjährigen Krieg gelebt habe, und nur ein Fünftel datierte die Lebenszeit Karls des Großen angemessen (IfD, 1958, S. 13). So verfügten nach Ansicht der demoskopischen Wissens evaluator/innen lediglich 23 % der 18–29-jährigen über eine hinreichende elementare Bildung (IfD, 1958, S. 17).<sup>2</sup> Die Volksschulbildung genüge daher nicht für den notwendigen demokratischen, gesellschaftlichen und technischen Fortschritt (IfD, 1958, S. 18, 20), dem im Systemkonflikt des Kalten Krieges damals zentrale Bedeutung zugemessen wurde.

Mit diesen Testfragen zielte das IfD offenbar auf die Verfestigung eines sozio-kulturell als anerkannt vorausgesetzten, tradierten Wissenskanons, der nicht eigens legitimiert wurde. Von dieser Norm abweichendes Wissen galt als Defizit, dem mit Bildungsreformen abgeholfen werden müsste. Doch in gewissem Widerspruch zu den Wissensdefiziten ermittelte das Allensbacher Institut in der „Studie zur Schulfrage“ für den „Ettlinger Kreis“ einen hohen Bildungsbedarf der befragten Eltern. Zwar bestehe die Reserviertheit gegenüber dem Gymnasialbesuch fort, da Eltern mit geringem Sozial- und Bildungsstatus sprachliche und habituelle Benachteiligungen ihrer Kinder im Umgang mit gymnasialen Lehrpersonen befürchteten (IfD, 1958, S. 30–31). Allerdings zeige der in IfD-Umfragen häufig geäußerte Elternwunsch nach dem Abiturabschluss der eigenen Kinder, dass die Abiturquote bei einer Umsetzung dieser elterlichen Ambitionen um ein Viertel gesteigert werden könne, zumal Eltern deutliche Aufstiegshoffnungen mit dem Gymnasialbesuch ihrer Kinder verbänden (IfD, 1964, S. 11). Nach der Allensbacher Umfrage „Familie und Bildungschancen“ von 1965 für das Bundesfamilienministerium erklärten bildungsbewusste kinderreiche Eltern aus dem Arbeiter- und Kleinbürgermilieu, mindestens ein Kind auf das Gymnasium schicken zu wollen (IfD, 1965, S. 22, 25).

2 Die hier skizzierte Evaluation von Elementarkenntnissen durch das IfD (1958) erinnert zwar an die Bildungsvermessungen der OECD in den PISA- und CERI-Studien, stellte aber kein systematisches, regelmäßiges Bildungsmonitoring dar.

Von diesen Allensbacher Deutungen unterschieden sich die Annahmen der in bildungshistorischen Untersuchungen häufig berücksichtigten Universitätssoziologen Ralph Dahrendorf und Hansgert Peisert (vgl. Peisert, 1967; Geißler, 2013, S. 903; Mattes, 2015, S. 168–169; Gass-Bolm, 2005, S. 234–235). Ihre im Auftrag des baden-württembergischen Kultusministers Wilhelm Hahn erstellte empirische Sozialforschungsstudie zu Gründen für den vorzeitigen Abgang vom Gymnasium bestätigte Dahrendorfs in der „Zeit“ veröffentlichte Annahme von einer verbreiteten „Haltung genereller Schulfeindlichkeit“ im traditionellen katholischen und ländlichen Milieu sowie in der Arbeiterschaft (Dahrendorf, 1966, S. 37, 77). Die in einem solchen Umfeld sozialisierten Schülerinnen und Schüler verwickelten sich demnach in Konflikte zwischen den als schulfeindlich markierten familiären Traditionsbindungen und den neuen schulischen Bildungsanforderungen, so dass Bildungsabbrüche erfolgten. Um ein von Dahrendorf gefordertes „Bürgerrecht auf Bildung“ umzusetzen, empfahl dieser daher, „den Traditionalismus der Unmündigkeit“ (Dahrendorf, 1966, S. 67) zu kappen, und zwar „auf Kosten der Familie“, um die schulische „Prägewirkung“ gegenüber herkunftsbedingten „auerschulischen Handicaps“ zu verstärken (Peisert & Dahrendorf, 1967, S. 169).

Im Gegensatz dazu hatte das Allensbacher Institut in der erwähnten Studie für das Bundesfamilienministerium vor selektionslosem Gymnasialzugang gewarnt, da er Schulabbrüche erst recht forcieren (IfD, 1965, S. 32). Mit ähnlicher Argumentation empfahl das IfD 1969 im Auftrag des baden-württembergischen Kultusministers Hahn trotz der demoskopisch ermittelten ‚Wissensdefizite‘ den Fortbestand des dreigliedrigen Schulsystems und eine moderate, auf Elitenbildung setzende Bildungsexpansion (IfD, 1969, S. 29–31). Entgegen öffentlicher Plädoyers für die Ausdehnung staatlicher Bildungs- und Erziehungseinrichtungen als Korrektur familiärer Bildungsbegrenzungen (Mattes, 2015, S. 79, 87, 90–91) wertete das IfD die Familie als Selektionsinstanz für den Schulbesuch auf. Die vom IfD ermittelte Praxis, dass kinderreiche Familien mit geringem sozialen Status ein begabtes Kind für die Gymnasiallaufbahn auswählen und unterstützen, solle durch „familienpolitische Maßnahmen“, „gezielte, zweckgebundene finanzielle Beihilfen“, Bildungsberatung und Infrastrukturverbesserungen (IfD-Bericht, 1965, S. 18, 37) gestärkt und aktiviert werden. Diese Empfehlungen ähnelten wiederum Peiserts Ansatz, regionale „Ungleichheit der Bildungsbeteiligung“ (Rudloff, 2010, S. 355) zu beheben.

Die trotz dieser phasenweisen inhaltlichen Schnittmengen bestehende Konkurrenz zwischen dem außeruniversitären IfD und den universitären Soziologen Dahrendorf und Peisert um finanzielle Ressourcen für wissenschaftliche Wissensgenerierung im Auftrag des zunächst der empirischen Bildungsforschung gegenüber aufgeschlossenen konservativen Kultusministers Hahn (Tenorth, 2014, S. 149–150; Mattes, 2015, S. 168) beruhte auch auf hochschulpolitischen Konflikten. So setzte bei der Gründung der Universität Konstanz 1966 Dahrendorf die Soziologie als Disziplin gegenüber der von Elisabeth Noelle-Neumann (2006, S. 229–230) befürworteten Publizistikwissenschaft durch und Peisert konnte dort das „Zentrum I für Bildungsforschung“ aufbauen. Dazu traten methodische Differenzen der Wissensgenerierung: die qualitativen Leitfadeninterviews von Peisert und Dahrendorf (1967, S. 29) gaben die Stimme, also die

Wahrnehmungen und die Normkonflikte der Schülerinnen und Schüler wieder, die vorzeitig das Gymnasium verließen, während Repräsentativbefragungen des IfD durch entsprechende Stichproben eher die Motive und Praktiken der Eltern bei der Schulwahl ihrer Kinder aufzeigten.

Die an diesem Beispiel skizzierte Konkurrenz in einer Phase, die häufig als die eines kurzen bildungsreformpolitischen Konsenses beschrieben wird (Geißler, 2013, S. 902; Mattes, 2015, S. 132), ist nur ein Beispiel für sukzessive seit Mitte der 1960er Jahre zunehmende Wissenskongflikte von Experten und Gegenexperten, die vielfältige Gutachten und Bildungsstatistiken produzierten (Metzler, 2005, S. 416). Zu den hier nicht näher berücksichtigten weiteren organisationalen agenthaften Akteuren, die das pädagogische Wissensfeld im Bereich der bildungspolitischen Beratung zu bestimmen versuchten, zählten etwa der dem Deutschen Ausschuss nachfolgende sozialwissenschaftlich ausgerichtete Deutsche Bildungsrat (Tenorth, 2014, S. 152), die OECD (Tröhler, 2010, S. 11–12) und das MPIB, wobei in diesen Organisationen Individualexperten, wie der Soziologe Helmut Schelsky und der disziplinäre Grenzgänger und Bildungsökonom Friedrich Edding (Gass-Bolm, 2005, S. 226–227) besondere Bedeutung hatten. Die Kritik im „Spiegel“ („Unmasse Stoff“, 1969) an den vielen vermeintlich ungelesenen und nutzlosen Expertisen in Hahns Kultusministerium deuteten dabei zum Beispiel an, dass vielfache, einander widersprechende Expertisen die Legitimation des auf Eindeutigkeit, Problemlösung und Umsetzbarkeit ausgerichteten Beratungswissens beeinträchtigen konnten (dazu auch Ash, 2010, S. 45; Weingart & Lentsch, 2008, S. 23; Metzler 2005, S. 416). Mit wissenschaftsgeschichtlichem Blick sind daher auch schulpolitische Maßnahmen weniger als Resultat der linearen Umsetzung bestimmter Expertisen zu betrachten, sondern scheinen im Ergebnis eher mit vielerlei verschränkt zirkulierenden wissenschaftlichen, politischen und öffentlichen Wissenssphären verflochten. In diesem Sinne sind z. B. der Schulausbau in ländlichen Regionen Baden-Württembergs, die errichteten Schulbusverbindungen, die Bildungsberatung für Eltern und die Forcierung der Bildungsexpansion nicht nur auf Peiserts regionale Bildungsstatistik zurückzuführen (Rudloff, 2010, S. 356), sondern die Schulpolitik Hahns und seiner Nachfolger (Ministerium, 1982) kann auch mit dem Plädoyer des IfD für den Erhalt des dreigliedrigen Schulsystems zusammengedacht werden. Das bildungspolitische Wissensfeld konturierte sich demnach über verschiedene wissenschaftliche Beratungsakteure, die in der Vielzahl gerade Hahn bewusst beauftragte, ohne dass die Intentionen der jeweiligen demoskopischen und bildungspolitischen Experten aufgrund der Zirkulation und trotz konfliktreicher Verflechtung verschiedenen Wissens in ihrer Umsetzung nachweisbar sind.



#### 4. Demoskopische und gesellschaftliche Wissenskonflikte um Technikakzeptanz um 1980: Plädoyer für Charakterbildung

Wie sehr Wissenskonflikte verschiedener Berater/innen häufig mit gesellschaftlichen Aushandlungsprozessen um die Legitimität verschiedener Wissen verflochten waren, lässt sich anhand der medien- und bildungspolitischen Implikationen der Debatte um Technikakzeptanz und -feindschaft seit den 1970er Jahren aufzeigen. Öffentlich-mediale Bekenntnisse der Angst vor technologisch-atomaren Katastrophen kennzeichneten bis weit in die 1980er Jahre hinein international hitzig geführte Debatten über Gefahren von Kernkraftwerken (Wyhl, Brokdorf, Harrisburg), über Umweltkatastrophen (Seveso, Basel, Bhopal) und den NATO-Doppelbeschluss (vgl. Rothenhäusler, 2013). Im Kontext dieser Kontroversen ermittelte das IfD zu Beginn der 1980er Jahre im Auftrag des baden-württembergischen Wissenschaftsministers Helmut Engler (Ministerium, 1982) und 1984 für das Bundesministerium für Forschung und Technologie eine etwa 1973 einsetzende Technikskepsis in der Bevölkerung (Noelle-Neumann & Hansen, 1988; dies., 1991, S. 33–38). Dieser demoskopische Befund beruhte auf langjährigen eigenfinanzierten Trendfragen und wurde mit quantitativen Medieninhaltsanalysen des von Noelle-Neumann geleiteten Instituts für Publizistik (Universität Mainz) kombiniert. Auf die Frage, ob „Technik alles in allem eher ein Segen oder eher ein Fluch für die Menschheit ist“, sank der Anteil der technikfreundlichen Antwortvariante von 72 % im Jahr 1966 auf 55 % im Jahr 1973 und 44 % im Jahr 1986, bei den unter 20jährigen im Jahr 1981 sogar auf 23 % (vgl. Abb. 1).

Frage: „Glauben Sie, dass die Technik alles in allem eher ein Segen oder eher ein Fluch für die Menschheit ist?“ (BRD, mit West-Berlin, Bevölkerung ab 16 Jahre; Angaben in Prozent)							
	Aug. 1966		Nov. 1973	Sept. 1976		Sept. 1981	Juli/Aug. 1986
	Bev.	16- bis 20-Jährige	Bev.	Bev.	16- bis 20-Jährige	16- bis 20-Jährige	Bev.
<b>Segen</b>	72	83	55	56	53	23	44
<b>Fluch</b>	3	2	10	11	8	19	12
<b>Teils, teils</b>	7	8	28	27	33	54	34
<b>Kein Urteil</b>	8	7	7	6	6	4	10
	100	100	100	100	100	100	100

Quelle: Allensbacher Archiv, IfD-Umfragen

Abb. 1: Trendfrage zur Technikakzeptanz

In der Interpretation des IfD war die gerade von politisch linksstehenden Personen bekundete Technikfeindschaft Ausdruck des gleichzeitig von Allensbach konstatierten Wertewandels (Noelle-Neumann & Hansen, 1988, S. 48; Ministerium, 1982, S. IX; Roedder, 2015, S. 103–105), in dessen Verlauf die Ausdauer-, Anstrengungs- und Leistungsbereitschaft desavouiert worden sei. Das IfD schlussfolgerte, dass diese Einstellungsveränderung und die Kumulation der als irrational eingeschätzten Sorgen, wonach Technik das Leben immer mehr erschwere (Noelle-Neumann & Hansen, 1991), Folge einer konsonant technikfeindlichen Berichterstattung von „Spiegel“, „Stern“, „Zeit“, „Süddeutscher Zeitung“ und „Frankfurter Rundschau“ seien. Zudem leiste besonders das Fernsehen mit seiner dramatisierenden „Ästhetik des Kasperletheaters“ (IfD, 1968, S. 56) einer emotionalisierenden, fragmentierten Wissensaufnahme bei lebensunerfahrenen Jugendlichen Vorschub. Es verstärkte, so das IfD in Anknüpfung an das in den Kommunikationswissenschaften gängige Erklärungsmodell von der sogenannten Wissenskluft (vgl. dazu zusammenfassend Kübler 2009, S. 152–153), ein Informationsdefizit statt einer Wissenszunahme. Die Medienkritik des IfD, die beträchtliche Nähe sowohl zu Arnold Gehlen (1957/2004, S. 53–54, 66–68) als auch zu Theodor Adorno (1963/1970, S. 65) aufwies<sup>3</sup>, enthielt ihrerseits technikkritische Perspektiven auf die audio-visuelle Medientechnik. So werden unaufgelöste Anpassungen von früherer Technikskepsis sichtbar, die bis etwa 1949 bei Noelle und Neumann ebenso ausgeprägt war wie bei etlichen Protagonisten der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, z. B. bei Theodor Litt (Grube, 2004, S. 321–322; Kurig, 2015, S. 587).

Die gesellschaftliche Kontroverse über Umwelt- und Technikrisiken war ein Konflikt über die Legitimität und Gültigkeit verschiedener Wissensformen und -inhalte zwischen (natur-)wissenschaftlichen Experten und der vor allem massenmedial präsenten Anti-Atom- und Friedensbewegung. In diesem Kampf unterschiedlicher Wissen<sup>4</sup> (Foucault, 2001, S. 213) plädierte das IfD für die Kernenergienutzung, die es durch ein als sachverständig eingestuftes Expertenwissen der Atomphysik legitimiert sah. Die Kernkraft-Kritiker/innen stufte das IfD hingegen als ideologisierte und irrationale Laien ein (vgl. Köcher, 1988; Noelle-Neumann & Hansen, 1988, S. 67), ohne die zirkulierende Verflechtung von Laienwissen und wissenschaftlichem Wissen in der Anti-Atom-Bewegung zu berücksichtigen.

Konkurrierende Umfrageinstitute, etwa das mit der Universität Augsburg verbundene SPD-nahe Institut für Empirische Sozialökonomie (INIFES), das für sozialliberale Bundesregierungen tätige Infratest-Institut (Kruke, 2007, S. 279–299), das EMNID-Institut aus Bielefeld sowie die Shell-Jugendstudie, widersprachen besonders in den

3 Trotz politischer Divergenzen zwischen dem der NS-Verfolgung durch Emigration entkommenen Adorno und dem während des Nationalsozialismus akademische Karriere machenden Gehlen prägten beide in den zwei Anfangsjahrzehnten der Bundesrepublik, etwa durch gemeinsame Auftritte in den Nachtprogrammen des Hörfunks, intellektuelle Selbstverständigungen und Reflexionen über eine massenmedial geprägte Öffentlichkeit (vgl. Boll, 2004, S. 237–240).

4 Der von Foucault häufig verwendete Plural von Wissen wird hier übernommen, um heftige Auseinandersetzungen vielfältiger Wissensformen zu kennzeichnen.

1980er Jahren jedoch diesen Allensbacher Deutungen und kritisierten die IfD-Fragemodelle als zu pauschal und abstrakt. In ihren Forschungen betonten sie das Reflexions- und Differenzierungsvermögen von Jugendlichen bei Technikbewertungen und damit deren Partizipationsfähigkeit an der technikkritischen Debatte. Der alltägliche Umgang mit Computern, Fahrzeugen und Unterhaltungselektronik befördere bei Jugendlichen sowohl Technikaffinität, als auch Sensibilität über Technikgefahren (Fischer, 1985, S. 50, 54; Rothenhäusler, 2013, S. 276–277, 286–288; Jaufmann & Kistler, 1988).

Gegenüber dieser jugendliches Erfahrungswissen betonenden Sichtweise verstand Noelle-Neumann Sensibilität nicht als reflektiertes Handlungswissen, sondern als Ausdruck der von ihr beklagten massenmedialen Emotionalisierung. Sie werde durch die vom IfD wahrgenommene Politisierung der Schule und dem damit verbundenen Misstrauen gegenüber etablierten Wissens- und Ordnungsmustern seit den 1970er Jahren verstärkt (IfD, 1977, S. 13, 52–53; Noelle-Neumann, 1972, S. 187).

Die Befragungen von Gymnasialschüler/innen und Lehrpersonen im oben genannten Umfrageauftrag von Minister Engler hatten 1982 ergeben, dass ebenso wie in der Medienberichterstattung auch in Deutschaufsätzen der Oberstufe baden-württembergischer Gymnasien technikskeptische Themenakzente überwogen, wie „Die Risiken des technischen Fortschritts“, „Wie Technik die Landschaft verschandelt“ bzw. „Lebensraum zerstört“ oder „ob alles, was technisch möglich ist, auch gemacht werden sollte“ (Noelle-Neumann & Hansen, 1988, S. 55). Dieser schulisch forcierte Technikpessimismus schlage sich in Desinteresse und geringen Kenntnissen nieder, die anhand einer im IfD-Fragebogen platzierten Prüfungsaufgabe aus dem Intelligenztest des Berliner Psychologen Adolf Otto Jäger (1969, S. 277) nachgewiesen wurden. Sie fragte, wohin sich eine an einem Seil hängende Kiste bewege, das sich von einem Antriebsrad ab- und bei einem gegenüberliegenden Rad aufspulte. Nur 25 % der technisch desinteressierten, hingegen 57 % der technikaffinen Gymnasiast/innen antworteten richtig, dass sich die Kiste abwärts bewege (Ministerium, 1982, S. 59, 219). Dieses Testergebnis beurteilte das IfD nicht nur wie in den frühen 1950er Jahren als Wissensdefizit, sondern als Ausdruck mangelnder Technikbegeisterung bei Gymnasialschüler/innen, die theoretisch nicht näher spezifiziert, jedoch für die Aktivierung technischer Studien- und Berufswünsche als nötig erachtet wurde (Noelle-Neumann & Hansen, 1988, S. 91).

Obwohl auch Kultusminister Hahn (1967, S. 14) als langjähriger IfD-Auftraggeber in seiner stark an die Humankapitaltheorie angelehnten Argumentation dazu gemahnt hatte, „der Technik in der Schule [...] Raum zu geben“, ermittelte das IfD in der schulischen Realität eine deutliche Abwahl der naturwissenschaftlich-mathematischen Fächer an baden-württembergischen Gymnasien. Die in jüngsten bildungshistorischen Studien stark betonte curriculare Förderung von Naturwissenschaften und Mathematik in den USA sowie von der OECD während des technologischen Wettlaufs im Kalten Krieg (Tröhler, 2010, S. 9–10; Rohstock, 2014, S. 265–266) wurde nach Allensbacher Befunden keinesfalls von zahlreichen westdeutschen Schüler/innen geteilt. Das IfD führte die Abneigung westdeutscher und speziell baden-württembergischer Gymnasialschüler/innen gegen Mathematik und Naturwissenschaft darauf zurück, dass diese Schulfächer als sehr arbeitsintensiv galten. Diese Entwicklung, anstrengende Fächer

zu vermeiden, sei, so das IfD, das Resultat der „Angriffe gegen das Zensurensystem“ (IfD, 1977, S. 9–10; Ministerium, 1982, S. XIV–XV) und der Oberstufenreform von 1972 (Gass-Bolm, 2005, S. 286–292). So seien nicht nur technisch-mathematisches Schulwissen an den Rand gedrängt, sondern nach IfD-Umfragen ebenso die im Wertewandel besonders bei Hochschulabsolvent/innen unter Druck geratenen Tugenden der Leistungs- und Risikobereitschaft, Arbeitsamkeit, Gewissenhaftigkeit und des Verantwortungsgefühls. Diese Tugenden wurden vom IfD besonders mit dem Ingenieurberuf in Verbindung gebracht (Schulz, 1980, S. 77), so dass naturwissenschaftlich-technischer Unterricht nicht nur für den Ingenieurberuf vorbereiten, sondern auch zur Revitalisierung einer als vernachlässigt gewerteten schulischen Erziehung beitragen sollte. In einer leichten Verkehrung der im zweiten Abschnitt aufgezeigten Allensbacher Auffassung, wonach erst Sachwissen und -information die politische Einstellung der Bevölkerung beeinflusse, machte das IfD in seinen Interpretationen zur Technikakzeptanz geltend, dass nun die – durch Erziehung beeinflussbare – Einstellung über das Verhalten (Noelle-Neumann & Hansen, 1988, S. 58) und die angemessene Wissensaneignung bzw. die Bildungslaufbahn entscheide. Entsprechend sei naturwissenschaftlich-technische Schulbildung zugleich relevant für „Charakterbildung und Persönlichkeitsformung“, Disziplin und Leistungsbereitschaft (Schulz, 1980, S. 75, 79). Mit dieser Sichtweise stellte sich das Allensbacher Institut 1980 hinter die Kritik von Unternehmern an „Persönlichkeitsmängeln“ von Student/innen, die sich in Risikoscheu, geringer Belastbarkeit und Ineffizienz äußerten (Schulz, 1980, S. 75, 79, 84; Noelle-Neumann & Hansen, 1988, S. 90; Ministerium, 1982, S. 14). Zugleich griff das IfD mit dem Hinweis auf die Bedeutung von ‚Persönlichkeit‘ und ‚Charakter‘ auf traditionelle Leitbegriffe aus dem pädagogischen Wissensfeld zurück, die schon um 1900 reformpädagogisch und neuhumanistisch geprägt worden waren (Fend, 2006, S. 188–189). So werden an der demoskopischen Lesart der Bedeutung von Schule für die Technikakzeptanz sowohl die zeitliche Kontinuität als auch die Verflechtung verschiedener Wissensfelder bzw. die selektive Wahrnehmung pädagogischen Wissens sichtbar.

Ausgangs der 1970er Jahre reihte sich das Allensbacher Institut insgesamt in zu meist liberal-konservative Postulate nach mehr „Mut zur Erziehung“ (Wissenschaftszentrum Bonn, 1979, S. 163–165) ein. Anschlüsse an die um 1970 aufgekommene Curriculumtheorie und lernzielorientierte Didaktik vollzog das IfD kaum, vielmehr stand es Verschiebungen schulischen Wissens skeptisch gegenüber. Insbesondere die curriculare Neuausrichtung der Fächer Deutsch und Gesellschaftslehre in den Hessischen Rahmenrichtlinien von 1972, die im linksliberalen zeitgenössischen Diskurs als Emanzipation der Schuljugend gegenüber der bestehenden (Wissens-)Ordnung legitimiert wurden (Mattes, 2015, S. 144; Geißler, 2013, S. 925–926; Gass-Bolm, 2005, S. 307–313), lehnte das IfD, wie viele andere Kritiker, ab.

## 5. Fazit

Das demoskopisch generierte Beratungswissen des IfD zeigte zwischen 1950 und 1990 mannigfache Wissensverflechtungen und war in diese eingebettet. Es griff bundesdeutsche Regierungsleitziele seit Beginn der 1950er Jahre ebenso auf, wie anschließende bildungspolitische Reforminitiativen und zugleich traditionelle pädagogische Leitbegriffe. Es artikulierte in Umfragedeutungen Forderungen nach Technikakzeptanz, obwohl die Allensbacher Medienkritik selbst Spuren von Technikskepsis enthielt. Zwar prägte es mit demoskopischen Erhebungen die Konturierung des bildungspolitischen Wissensfeldes, insbesondere durch die bereits 1949/50 einsetzende und bis heute andauernde Evaluation und Prüfung des politischen, sprachlichen, kulturellen und mathematischen Elementarwissens der Befragten. Indem Allensbacher Vermessungen des Bevölkerungswissens bis Mitte der 1960er Jahre Ausgangspunkte für gouvernementale Wissensnormierungsversuche waren, die unter Mitwirkung Erich Peter Neumanns durch politische Informations-, Aufklärungs- und Werbekampagnen eine Kohärenz zwischen dem Wissen der Bevölkerung und der Regierung herzustellen suchten, nahm das IfD sicherlich eine besondere Position im politischen und auch pädagogischen Wissensfeld ein.

Doch diese volkspädagogische Ambition zur Normalisierung politischen Wissens wurde in bildungspolitischen Auftragskontexten vor allem der 1960er und 1970er Jahre nicht mehr so offensiv vertreten. Das vom IfD generierte Beratungswissen stand vielmehr inmitten der Zirkulation wissenschaftlichen, politischen und gesellschaftlich debattierten Wissens. So griffen Allensbacher Umfragen für baden-württembergische Kultus- und Wissenschaftsministerien und für den „Ettlinger Kreis“ eher die bereits von Politiker/innen und pädagogischen Expert/innen im bildungspolitischen Wissensfeld eingespeisten, zirkulierenden Schulreformaspekte auf, als dass das IfD eigene Vorschläge initiierte. In der Hochphase der Bildungsplanung und -expansion ab 1965 konkurrierte das IfD bei Deutungen und Ressourcen für die Generierung von Beratungswissen mit der eher universitär verankerten empirischen Bildungsforschung und mit zahlreichen privaten Umfrageinstituten. Die dabei entstehenden Konflikte konnten sich verschärfen, wenn sich demoskopische Berater selbst als pädagogisierende Akteure verstanden. Dies zeigt etwa die Debatte um Technikakzeptanz, in der das IfD auf eine hierarchische Vermittlung technischen Wissens von Experten und gesellschaftlichen Eliten hin zur als laienhaft verstandenen Bevölkerung setzte (Noelle-Neumann & Hansen, 1991, S. 40, 67; Ministerium, 1982, S. XVII), während andere demoskopische Berater das Reflexionsvermögen und das technische Erfahrungswissen von Jugendlichen betonten.

Doch trotz Divergenzen unter den bildungspolitischen Expert/innen waren Schichtungen und Überschneidungen mehrerer konkurrierender und zugleich zirkulierender Beratungswissen zu beobachten, etwa bei Plädoyers für den Ausbau schulischer Infrastruktur und für schulpolitische Beratung für die Eltern, um eine Durchlässigkeit unter den Schultypen zu erleichtern. Jenseits des phasenweise dominanten Reformdiskurses setzte das IfD um 1970 allerdings eher auf zurückhaltende Bildungsreformen, auf die

Familie als Selektionsinstanz für die Bildungslaufbahn der Kinder, schulische Systemstabilität und curriculare Beständigkeit eines wenig hinterfragten und als traditionell geltenden Wissenskanons. Unter dem Eindruck des Wertewandels, der so wahrgenommenen massenmedialen Emotionalisierung der Bevölkerung und der Ideologisierung der Schulen bewegte sich das IfD in eher liberal-konservativ geprägten bildungspolitischen Wissensfeldern und unterstützte Forderungen nach einer Renaissance von traditioneller Charaktererziehung.

### Quellen und Literatur<sup>5</sup>

- Adorno, T. (1963/1970). Fernsehen und Bildung. In ders. & G. Kadelbach (Hrsg.), *Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959–1969* (S. 59–72). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Ash, M. G. (2010). Wissenschaft und Politik. Eine Beziehungsgeschichte im 20. Jahrhundert. *Archiv für Sozialgeschichte*, 50, 11–46.
- Boll, M. (2004). *Nachtprogramm. Intellektuelle Gründungsdebatten in der frühen Bundesrepublik*. Münster: Lit.
- Dahrendorf, R. (1966). *Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik*. Hamburg: Nannen.
- Fend, H. (2006). *Geschichte des Bildungswesens. Der Sonderweg im europäischen Kulturraum*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fischer, A. (1985). Technik. In Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.), *Jugendliche + Erwachsene, 85. Generationen im Vergleich. Bd. 2: Freizeit und Jugendkultur* (S. 49–58). Opladen: Leske + Budrich.
- Foucault, M. (1996). *Der Mensch ist ein Erfahrungstier. Gespräch mit Bucio Trombadori*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Foucault, M. (2001). In *Verteidigung der Gesellschaft. Vorlesungen am Collège de France (1975–76)*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Gass-Bolm, T. (2005). *Das Gymnasium 1945–1980. Bildungsreform und gesellschaftlicher Wandel in Westdeutschland*. Göttingen: Wallstein.
- Gehlen, A. (1957/2004). Die Seele im technischen Zeitalter. Sozialpsychologische Probleme in der industriellen Gesellschaft. In K.-S. Rehberg (Hrsg.), *Arnold Gehlen. Die Seele im technischen Zeitalter und andere sozialpsychologische, soziologische und kulturanalytische Schriften* (S. 1–137). Frankfurt a. M.: Klostermann.
- Geißler, G. (2013). *Schulgeschichte in Deutschland. Von den Anfängen bis in die Gegenwart*. 2. Auflage. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Geißler G., & Wiegmann, U. (Hrsg.) (1996). *Außeruniversitäre Erziehungswissenschaft in Deutschland. Versuch einer historischen Bestandsaufnahme*. (Studien und Dokumentationen zur vergleichenden Bildungsforschung, Bd. 65). Köln/Weimar/Wien: Böhlau.
- Grube, N. (2004). Deutschlandbilder des Journalisten und demoskopischen Politikberaters Erich Peter Neumann 1938–1949. In G. Nickel (Hrsg.), *Literarische und politische Deutschlandkonzepte 1938–1949* (7. Zuckmayer-Jahrbuch, S. 309–347). Göttingen: Wallstein.

5 In diesem Quellen- und Literaturverzeichnis sind entsprechend den bibliographischen Standards, die die ZfPäd derzeit nutzt, Archivquellen und Literatur nicht getrennt aufgeführt. Das entspricht nicht den disziplinären Standards historiographischer Beiträge. Die ZfPäd wird in Zukunft die genutzten Standards anpassen und die getrennte Auflistung ermöglichen. (Die Herausgeber\*innen des Beiheftes)



- Grube, N. (2007). Das Institut für Demoskopie Allensbach und die „Deutschen Lehrerbrieft“ als Instrumente staatsbürgerlicher Erziehung? Ansprüche und Umsetzungen 1947 bis 1969. *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung*, 13, 267–288.
- Hahn, W. (1967). Fördern und Auslesen im Bildungswesen. In H. Peisert & R. Dahrendorf (Hrsg.), *Der vorzeitige Abgang vom Gymnasium. Studien und Materialien zum Schulerfolg an den Gymnasien in Baden-Württemberg 1953–1963* (S. 7–17). Villingen: Neckar.
- Herdegen, G. (1987). Demoskopische Anmerkungen zum Geschichtsbewußtsein der Deutschen (West) im Kontext der deutschen Frage. In W. Weidenfeld (Hrsg.), *Geschichtsbewußtsein der Deutschen. Materialien zur Spurensuche einer Nation* (S. 187–202). Köln: Verlag Wissenschaft und Politik.
- IfD = Institut für Demoskopie Allensbach (1948). *Jugend nach dem Krieg. Umfragen 1947–48* (IfD-Bericht 12). Allensbacher Archiv.
- IfD = Institut für Demoskopie Allensbach (1949a). *Bericht über die erste Umfrage der Wirtschaftspolitischen Gesellschaft von 1947 über die deutsche Situation* (IfD-Bericht 35/II). Allensbacher Archiv.
- IfD = Institut für Demoskopie Allensbach (1949b). *Ist Deutschland antisemitisch? Ein diagnostischer Beitrag zur Innenpolitik. Herbst 1949* (IfD-Bericht 37). Allensbacher Archiv.
- IfD = Institut für Demoskopie Allensbach (1950). *Soziale Marktwirtschaft. Untersuchungen über die Verständlichkeit und populäre Auslegung politischer Begriffe* (IfD-Bericht 71). Allensbacher Archiv.
- IfD = Institut für Demoskopie Allensbach (1956). *Die Meinung über Bonn. Information und Urteil der Öffentlichkeit über Bundesregierung, Parlament und Parteien 1951–1956* (IfD-Bericht 504). Allensbacher Archiv.
- IfD = Institut für Demoskopie Allensbach (1958). *Studien zur Schulfrage (I). Ergebnisse von Bevölkerungsumfragen im Auftrag des Ettlinger Kreises* (IfD-Bericht 645). Allensbacher Archiv.
- IfD = Institut für Demoskopie Allensbach (1964). *Gesellschaftsbild 1970: Über die Entstehung eines neuen Sozialbewußtseins in der Bundesrepublik* (IfD-Bericht 1109). Allensbacher Archiv.
- IfD = Institut für Demoskopie Allensbach (1965). *Familie und Bildungschancen. Repräsentativerhebungen über die Bildungswege der Nachkriegsgeneration im Auftrag des Bundesministeriums für Familie und Jugend* (IfD-Bericht 1226/II). Allensbacher Archiv.
- IfD = Institut für Demoskopie Allensbach (1968). *Auswirkungen des Fernsehens in Deutschland. Lesegewohnheiten, Interessen und Bild der Politik vor und nach der Anschaffung eines Fernsehgeräts im Auftrag des SWF und SDR* (IfD-Bericht 1489). Allensbacher Archiv.
- IfD = Institut für Demoskopie Allensbach (1969). *Bildungspolitik in Baden-Württemberg. Umfragen in der Bevölkerung, bei Akademikern und Eltern von Schulkindern. [Im Auftrag des Kultusministeriums von Baden-Württemberg]* (IfD-Bericht 1607). Allensbacher Archiv.
- IfD = Institut für Demoskopie Allensbach (1977). *Das Volksbegehren gegen die kooperative Schule. Umfrage in Nordrhein-Westfalen* (IfD-Bericht 2349). Allensbacher Archiv.
- Jäger, A. O. (1969). *Dimensionen der Intelligenz* (2. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Jaufmann, D., & Kistler, E. (Hrsg.) (1988). *Sind die Deutschen technikfeindlich? Erkenntnis oder Vorurteil*. Opladen: Leske + Budrich.
- Köcher, R. (1988). Demoskopie und Ideologie. In Institut für Demoskopie Allensbach (Hrsg.), *Demoskopie und Aufklärung. Ein Symposium* (S. 46–53). München: Saur.
- Kruke, A. (2007). *Demoskopie in der Bundesrepublik Deutschland. Meinungsforschung, Parteien und Medien 1949–1990*. Düsseldorf: Droste.
- Kübler, H.-D. (2009). *Mythos Wissensgesellschaft. Gesellschaftlicher Wandel zwischen Information, Medien und Wissen* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kurig, J. (2015). *Bildung für die technische Moderne. Pädagogische Technikdiskurse zwischen den 1920er und 1950er Jahren in Deutschland*. Würzburg: Königshausen & Neumann.

- Labaree, D. (2008). The Winning Ways of a Losing Strategy: Educationalizing social problems in the United States. *Educational Theory*, 58(4), 447–660.
- Lipphardt, V., & Patel, K. K. (2008). Neuverzauberung im Gestus der Wissenschaftlichkeit. Wissenspraktiken im 20. Jahrhundert am Beispiel menschlicher Diversität. *Geschichte und Gesellschaft*, 34(4), 425–454.
- Mattes, M. (2015). *Das Projekt Ganztagschule. Aufbrüche, Reformen und Krisen in der Bundesrepublik Deutschland (1955–1982)*. Köln/Weimar/Wien: Böhlau.
- Metzler, G. (2005). *Konzeptionen politischen Handelns von Adenauer bis Brandt. Politische Planung in der pluralistischen Gesellschaft*. Paderborn: Schöningh.
- Meyer, J., & Jepperson, R. L. (2005). Die „Akteure“ der modernen Gesellschaft: Die kulturelle Konstruktion sozialer Agentschaft. In G. Krücken (Hrsg.), *John W. Meyer: Weltkultur. Wie westliche Prinzipien die Welt durchdringen* (S. 47–84). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Ministerium für Wissenschaft und Kunst Baden-Württemberg & Institut für Demoskopie Allensbach (Hrsg.) (1982). *Kritik an der Technik und die Zukunft einer Industrienation. Demoskopische Nachwuchsanalyse für Ingenieurberufe*. Villingen-Schwenningen: Neckar.
- Neumann, E. P. (1955). *Studien über die Verankerung der Demokratie in Deutschland*. [Unveröffentlichter Vortrag, gehalten auf dem ESOMAR/WAPOR-Kongress in Konstanz.]. (14/003). Allensbacher Archiv.
- Noelle, E., & Neumann, E. P. (1956). *Jahrbuch der öffentlichen Meinung Bd. 1: 1947–1955*. Allensbach: Verlag für Demoskopie.
- Noelle-Neumann, E. (1972). Unternehmerbild und Öffentliche Meinung. In *Wirtschaft und Öffentliche Meinung. Veröffentlichungen der Walter-Raymond-Stiftung. Bd. 14* (S. 179–232). Köln: Hegner.
- Noelle-Neumann, E. (2006). *Die Erinnerungen*. München: Herbig.
- Noelle-Neumann, E. & Hansen, J. (1988). Medienwirkung und Technikakzeptanz. In J. Scharioth & H. Uhl (Hrsg.), *Medien und Technikakzeptanz. Kolloquium des Bundesministeriums für Forschung und Technologie am 10. Juli 1987 in Bonn* (S. 33–110). München: Oldenbourg.
- Noelle-Neumann, E., & Hansen, J. (1991). Das Forschungsprojekt des BMFT als Modell der Zusammenarbeit von Politik und Wissenschaft. In D. Jaufmann & E. Kistler (Hrsg.), *Einstellungen zum technischen Fortschritt. Technikakzeptanz im nationalen und internationalen Vergleich* (S. 27–52). Frankfurt a. M.: Campus.
- Peisert, H., & Dahrendorf, R. (Hrsg.) (1967). *Der vorzeitige Abgang vom Gymnasium. Studien und Materialien zum Schulerfolg an den Gymnasien in Baden-Württemberg 1953–1963*. Villingen: Neckar.
- Roedder, A. (2015). *21.0. Eine kurze Geschichte der Gegenwart*. München: C. H. Beck.
- Rohstock, A. (2014). Antikörper zur Atombombe. Verwissenschaftlichung und Programmierung des Klassenzimmers im Kalten Krieg. In P. Bernhard & H. Nehring (Hrsg.), *Den kalten Krieg denken. Beiträge zur sozialen Ideengeschichte* (S. 259–284). Essen: Klartext.
- Rothenhäusler, A. (2013). Die Debatte um die Technikfeindlichkeit in der BRD in den 1980er Jahren. *Technikgeschichte*, 80(4), 273–294.
- Rudloff, W. (2010). Bildungsboom und „Bildungsgefälle“ – Räumliche Disparitäten, regionale Bildungsplanung und Bildungsexpansion in der alten Bundesrepublik. *Westfälische Forschungen*, 60, 335–371.
- Sarasin, P. (2003). *Geschichtswissenschaft und Diskursanalyse*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Sarasin, P. (2011). Was ist Wissensgeschichte? *Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur*, 36(1), 159–172.
- Schmidtchen, G. (1965). *Die befragte Nation. Über den Einfluss der Meinungsforschung auf die Politik*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Schulz, R. (1980). Ausbildungsmängel von Hochschulabsolventen. Auskünfte von Unternehmern, Geschäftsführern, Personalchefs und Hochschullehrern im Vergleich. Ergebnisse einer Leitstudie. *Konstanzer Blätter für Hochschulfragen*, 17(3/4), 72–85.

- Smeyers, P., & Depaepe, M. (Hrsg.) (2008). *Educational Research: The educationalization of social problems*. Dordrecht: Springer.
- Tenorth, H.-E. (2014). Politikberatung und Wandel der Expertenrolle oder: Die Expertise der Erziehungswissenschaft. In R. Fatke & J. Oelkers (Hrsg.), *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart* (60. Beiheft Zeitschrift für Pädagogik, S. 139–171). Weinheim: Beltz Juventa.
- Tröhler, D. (2010). Harmonizing the Educational Globe. World polity, cultural features, and the challenges to educational research. *Studies in Philosophy and Education*, 29(1), 5–17.
- Unmasse Stoff (1969). *Der Spiegel*, 23(46), 104.
- Vogel, J. (2004). Von der Wissenschafts- zur Wissensgeschichte. Für eine Historisierung der ‚Wissensgesellschaft‘. *Geschichte und Gesellschaft*, 30(4), 639–660.
- Waldenfels, B. (2005). *Idiome des Denkens. Deutsch-Französische Gedankengänge II*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Weingart, P., & Lentsch, J. (2008). *Wissen – Beraten – Entscheiden. Form und Funktion wissenschaftlicher Politikberatung in Deutschland*. Weilerswist: Velbrück.
- Wissenschaftszentrum Bonn (Hrsg.) (1979). *Mut zur Erziehung: Beiträge zu einem Forum am 9./10. Januar 1978 im Wissenschaftszentrum Bonn-Bad Godesberg*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Zittel, C. (2014). Wissenskulturen, Wissensgeschichte und historische Epistemologie. *Rivista Internazionale di Filosofia e Psicologia*, 5(1), 29–42.

**Abstract:** This article focuses on the contribution of the Allensbach Institute of Public Opinion Research to the sculpting of West German education policy until the late 1980s. Using concepts from the history of knowledge, the production and translation of public opinion will be analysed in the context of political mandates and public debates, so that approaches to the circulation of political, scientific and popular knowledge become visible. This article shows how knowledge tests, that were part of the Allensbach polls, were interwoven with governmental knowledge management. From the late 1950s the Allensbach polls were used for the legitimization of school reforms, which were moderately supported by the Allensbach pollsters, in contrast to some educational researchers. In the 1980s in particular, they advocated liberal-conservative ideas for the formation of personality.

**Keywords:** Policy Consultation, Public Opinion Research, Normalisation of Knowledge, Acceptance for Technology, Allensbach Institute of Public Opinion Research

### Anschrift des Autors

Prof. Dr. Norbert Grube, Pädagogische Hochschule Zürich,  
Zentrum für Schulgeschichte  
Lagerstraße 2, LAA-K 034, 8090 Zürich, Schweiz  
E-Mail: norbert.grube@phzh.ch

# Pädagogik und Politik

## *Der Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen und seine Empfehlungen als ein Beitrag zur Wissensgeschichte der Erziehungswissenschaft in der frühen Bundesrepublik*

**Zusammenfassung:** Der Beitrag thematisiert die Arbeit des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen, das erste Bildungsberatungsgremium in der jungen Bundesrepublik. Hierfür werden unter Bezugnahme auf Ludwik Flecks „Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv“ und unter wissenschaftsgeschichtlicher Perspektive die Binnenverhältnisse der Ausschussarbeit, die Zirkulation von Wissen und die Repräsentation nach außen, beispielhaft anhand der Sitzungsprotokolle, analysiert. Leitend ist dabei die Frage nach der Funktion des Politischen bei der Durchsetzung von erziehungswissenschaftlichem Wissen.

**Schlagworte:** Geschichte der Erziehungswissenschaft, Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen, Rahmenplan, erziehungswissenschaftliche Politikberatung

## 1. Einleitung

Am 17. April 1959 präsentierte der Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen auf einer Pressekonferenz in Bonn den Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens („Rahmenplan“, 1966).<sup>1</sup> Dieser Vorschlag zur Neustrukturierung des Schulwesens in der Bundesrepublik Deutschland basierte auf der fast sechsjährigen Arbeit einer Gruppe von vier Frauen und 23 Männern. Nach vorheriger Abstimmung zwischen den Kultusministerien der Länder und dem Bundesinnenministerium waren diese Sachverständigen vom Bundespräsidenten Theodor Heuss berufen worden. Den Rahmenplan vorbereitend und zugleich zu einigen ausgewählten aktuellen schul- und bildungspolitischen Themen Stellung nehmend erarbeitete der Deutsche Ausschuss vorab 14 Empfehlungen und Gutachten.<sup>2</sup> Elf Jahre später – am 13. Februar 1970 – verabschiedete die Bildungskommission des Deut-

1 Abgedruckt in Bohnenkamp, Dirks und Knab (1966, S. 59–115). Dort ist als Datum der 4. Februar 1959 angegeben. Auf der Tagesordnung der 36. Sitzung, die vom 12. bis 14. Februar 1959 stattfand, ist als ein Punkt die Verabschiedung des Rahmenplans aufgeführt. Im Protokoll heißt es: „Die Veröffentlichung des Gutachtens, für die vom Ernst-Klett-Verlag ein Sonderdruck angefertigt wird, soll am 17. April in Bonn im Rahmen einer Pressekonferenz erfolgen“ (Deutscher Ausschuss, Dez. 1958–Feb. 1959).

2 Bis zur Auflösung des Deutschen Ausschusses kamen nochmals 13 hinzu. Diese sind alle abgedruckt in Bohnenkamp et al. (1966).

schen Bildungsrats den Strukturplan für das Bildungswesen (Deutscher Bildungsrat, 1970). Konzipiert haben diesen zwei Wissenschaftlerinnen und 16 Wissenschaftler, die in das 1965 neu eingesetzte Gremium gewählt worden waren. Auch diesem Reformwerk gingen einige veröffentlichte Empfehlungen voraus und begleitend dazu waren fast 100 Gutachten in Auftrag gegeben worden.

Jeder der beiden Pläne bezieht intensiv wissenschaftliches Wissen mit ein. Erziehungswissenschaftliche, bildungssoziologische, bildungsphilosophische, juristische, ökonomische und politologische Wissen wurden gezielt in Handlungsempfehlungen für die Politik umformuliert und mündeten schließlich – nach der Transformation durch die politischen Entscheidungsträger – in mehrere Strukturveränderungen, die sich bis heute im deutschen Schulwesen – aufgrund des föderalistischen Systems aber nicht überall – finden lassen: die Förderstufe<sup>3</sup>, die Gesamtschule, Verlängerung der Hauptschule um eine Schuljahr, Neustrukturierung der gymnasialen Oberstufe etc.

Rückblickend wird diese immense Produktivität beider Bildungsberatungsgremien aber unterschiedlich bewertet: Die Arbeit des Deutschen Bildungsrates gilt einerseits als wissenschaftlich fundiert, politisch abgesichert und umsetzungsorientiert angelegt, weil über die frühe Einbeziehung politischer Entscheidungsträger in die Regierungskommission die Machbarkeit schulischer Reformvorschläge intern geprüft und angepasst werden konnte (vgl. u. a. Führ, 1998). Andererseits interpretierte Andreas Flitner<sup>4</sup>, der diesem Gremium nicht angehört hat, viele der vom Deutschen Bildungsrat vorgeschlagenen Strukturveränderungen im Bildungswesen als einen „mißratene[n] Fortschritt“, der durch „pädagogische Irrtümer, Fehleinschätzungen und Ungunst der Bedingungen“ (Flitner, 1977, S. 10) produziert worden sei.<sup>5</sup> Für andere steht der Deutsche Bildungsrat beispielgebend für ein bis in die Gegenwart reichendes Missverhältnis zwischen Erziehungswissenschaft und Politik (vgl. u. a. Leschinsky, 2005), das die „Politisierung von Expertise“ (Tenorth, 2014, S. 158) zugelassen habe. Die Arbeit des Deutschen Ausschusses wird abwertend als diejenige eines „zahnlosen Tigers“ eingeschätzt, weil – so der Ettlinger Kreis<sup>6</sup> – empirische Kenntnisse fehlten, er mit einem „dilettantischen Verfahren so vieles übersichtlich und ausgewogen zum Abschluß bringen [konnte], nur weil er so vieles nicht wußte und nicht wissen konnte“ (von Hentig, 1965, S. 50). So-

3 Diese wird heute als Orientierungsstufe geführt.

4 In der ZEIT vom 22. April 1966 hatte Andreas Flitner Hinweise für die wirkungsvolle Gestaltung der Arbeit in diesem Gremium gegeben und dabei auch die nicht personalisierte Veröffentlichungspraxis des Deutschen Ausschusses kritisiert (Flitner, 22.04.1966).

5 Wesentlich kritischer – für die zweite Phase von 1970 bis 1975 – beurteilten die Arbeit des Gremiums Hüfner, Naumann, Köhler und Pfeffer (1986, S. 162–164).

6 Der Ettlinger Kreis entstand aus einem Kontakt zwischen dem Präsidenten des Deutschen Volkshochschulverbandes Hellmut Becker und dem Weinheimer Industriellen Hans Freudenberg, dem sich Vertreter mittelständischer Unternehmen und der Großindustrie anschlossen. Aus der ersten Zusammenkunft im Mai 1957 in Ettlingen bei Karlsruhe ging eine Erklärung hervor, in der die ungenügende Bildung der Jugendlichen und deren Folgen für das wirtschaftliche Wachstum beklagt wurde – eine Klage, die sieben Jahre später in einer Artikelserie von Georg Picht unter dem Titel „Bildungskatastrophe“ öffentlichkeitswirksam publi-



gar „bildungspolitischer ‚Mißerfolg‘“ (Kleemann, 1977, S. 150)<sup>7</sup> wurde ihm bestätigt, da die Kommunikation zwischen der Ständigen Konferenz der Kultusminister (KMK) kompliziert gewesen sei und mit der ‚Nichtbeantwortung‘ des Rahmenplans durch die Kultusminister das alte, vor dem Bestehen des Deutschen Ausschusses herrschende Spannungsgeflecht zwischen den Ländern und dem Bund wieder hergestellt werden konnte (Frey, 1976, S. 230). Eigentlich sei der Ausschuss „weder für den Bund noch für die Länder ein Instrument“ (Schorb & Fritzsche, 1966, S. 65) politischer Steuerung gewesen. Aber – und das ist eine Stimme jenseits deutscher ‚Kleinstaaterei‘ – mit dem Rahmenplan sei „die erste länderübergreifende Diskussion über das Schulwesen seit Kriegsende ausgelöst“ (Haernden, 1973, S. 97) worden.

Folgt man diesen vor allem in den zeitnahen Analysen gegebenen Einschätzungen und den Urteilen der Beteiligten, dann konzentriert sich die Frage nach der Wirksamkeit dieser beiden Bildungsberatungsgremien zum ersten auf die Funktion und Aufgabe solcher Gremien unter den Bedingungen föderaler Bildungspolitik (vgl. dazu auch Criblez & Glaser, 2011). Zum zweiten wurde die für den Deutschen Ausschuss fehlende institutionalisierte Vermittlung (Knab, 1978, S. 307; auch Raschert, 1980, S. 148) zwischen „Wissenschaftssystem einerseits und nichtwissenschaftlicher Öffentlichkeit andererseits“ (Hüfner & Naumann, 1977, S. 99) als Manko der Politikberatung konstatiert. Zum dritten waren viele der zeitgenössischen Einschätzungen von der Standortgebundenheit der Autoren geprägt, die entweder der KMK oder dem Max-Planck-Institut für Bildungsforschung nahe standen und deren Beurteilung des Deutschen Ausschusses zugleich auch der Legitimierung der neuen Berliner Forschungseinrichtung dienten.<sup>8</sup>

Diesen Einschätzungen, die sich am Kriterium erfolgreicher bildungspolitischer Umsetzung orientieren, setzt dieser Beitrag eine wissenschaftsgeschichtliche Perspektive (Speich Chassé & Gugerli, 2012; Vogel, 2004) entgegen und fragt – unter Bezugnahme auf Ludwik Flecks „Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv“ (1935/1999) – nach Arbeitsweise und Arbeitsergebnissen des Deutschen Ausschusses.<sup>9</sup> Konkret geht es dabei um die „Entfaltung der wissensgenerierenden Institution“ (Speich Chassé & Gugerli, 2012, S. 94), um die Binnenverhältnisse der Ausschussarbeit, um die Zirkulation von Wissen

---

ziert wurde. Zudem regte dieser Kreis immer wieder empirische Studien (vgl. z. B. Pröbsting & Pröbsting, 1962; Tollkötter, 1966) an. Die beiden Mitglieder des Deutschen Ausschusses, Felix Messerschmidt und Georg Picht, standen als Berater und Autoren dem Kreis nahe (vgl. dazu Gerber, 2004; Bluhm, 2017).

- 7 Kurt Frey, Generalsekretär der Kultusministerkonferenz von 1955 bis 1975, schrieb dazu das Nachwort und vermerkt dabei rückblickend: „Es kann schon an dieser Stelle vermerkt werden, daß dieser Wirkungs- und Gestaltungsprozeß später beim Deutschen Bildungsrat vor allem aufgrund der Beratungen und Erzeugnisse der ersten Phase weitaus stärker war“ (Frey, 1977, S. 171)
- 8 Die Rolle von Georg Picht und Hellmut Becker in der Gründungsphase des Instituts für Bildungsforschung und beider Sicht auf den Deutschen Ausschuss werden demnächst in einem separaten Beitrag publiziert.
- 9 In den Debatten der Kommission Wissenschaftsforschung der DGfE über die „Rekonstruktionen pädagogischer Wissenschaftsgeschichte“ machte Peter Vogel (1989) schon auf mögliche Folgen der „Historisierung der Wissenschaftstheorie“ aufmerksam.



und die Repräsentation nach außen.<sup>10</sup> Hierfür wird zunächst knapp auf die Beschreibung dieser beiden in der Erkenntnistheorie Flecks zentralen Begriffe – Denkstil und Denkkollektiv – Bezug genommen und diese auf ihren möglichen Ertrag für die Analyse von wissenschaftlicher Politikberatung<sup>11</sup> hin beschrieben. Danach wird eine spezifische Quellengattung vorgestellt, mit der – ergänzend zu Briefkorrespondenzen (vgl. dazu Priem & Glaser, 2002) – der Einfluss exogener Faktoren und der Arbeitsprozess gezeigt werden kann. Arbeitsauftrag und Arbeitsstil werden anhand ausgewählter Themen des Deutschen Ausschusses skizziert. Abschließend wird nach dem Ertrag einer Wissensgeschichte im erziehungswissenschaftlichen Feld gefragt, vor allem hinsichtlich der Funktion des Politischen bei der Durchsetzung von erziehungswissenschaftlichem Wissen.

## 2. Bildungsberatungsgremien als politisch gewollte Denkkollektive?

Das Zusammentreffen der 20 Ausschussmitglieder bei der konstituierenden Sitzung des Deutschen Ausschusses am 22. September 1953 im Plenarsaal des Bundesrates in Bonn war nicht das einer sich selbst organisierten Interessensgruppe. Intensive Debatten in und zwischen den Kultusministerien über die Berufung möglicher Mitglieder gingen der feierlichen Einsetzung des ersten Bildungsberatungsgremiums in der jungen Bundesrepublik voraus. Erziehungsbeirat sollte ursprünglich der Name lauten und in der Tradition des 1915 gegründeten Zentralausschusses für Erziehung und Unterricht (vgl. dazu Tenorth, 1996) stehen. Auch wenn Erich Wende, der von 1950 bis 1953 als Staatssekretär die Kulturabteilung des Bundesinnenministers leitete, als politischer Initiator des Deutschen Ausschusses gilt, so gab es schon vorab von Seiten der Universitätspädagogen Bestrebungen, wieder ein Beratungsgremium zu institutionalisieren.

Bereits im April 1951 hatte sich Wilhelm Flitner, selbst Vorsitzender des Schulausschusses der Westdeutschen Rektorenkonferenz (vgl. Glaser, 2015), an das spätere Ausschussmitglied Eugen Löffler, der zu diesem Zeitpunkt den Ausschuss für das Auslandsschulwesen in der KMK leitete, gewandt:

Der Sachverständigenausschuß, der uns vorschwebt, muß, so scheint mir, von allen Behörden und Staatsorganen unabhängig sein. Er soll u. U. die Opposition gegen die staatlichen Stellen beraten. Wenn auch augenblicklich durch Ihre Tätigkeit im Ausschuß der Kultusminister eine günstige Zeit des Ausgleichs vorhanden ist, so kann sich alles schnell ändern. Herrn Landahl<sup>12</sup> würde ich den Vollzug der Gründung mit-

10 Die kommunikative Praxis der Disziplin Erziehungswissenschaft anhand ihrer Fachzeitschriften hat für die Bundesrepublik Deutschland Edwin Keiner (1999) untersucht.

11 In der Geschichtswissenschaft sind es die Arbeiten von Stefan Fisch und Wilfried Rudloff (2004), die sich mit der wissenschaftlichen Politikberatung im 20. Jahrhundert befassen.

12 Das SPD-Mitglied Heinrich Landahl war zwischen 1945 und 1953 Schulsenator der Hansestadt Hamburg und in dieser Funktion 1950/1951 Vorsitzender der KMK.

teilen, aber nicht den Anschein erwecken, als spiele es eine Rolle, ob er seine Erlaubnis gibt oder ob seine taktische Ansicht über die Opportunität der Gründung ausschlaggebend sein dürfte. Der Ausschuß wird seine Funktion nur ausüben können, wenn er auf der klaren demokratischen Auffassung beruht, dass die Sachverständigen-Voten der Öffentlichkeit sich mitzuteilen haben, ob es nun der Regierung im Augenblick gefalle oder nicht. Ich glaube, daß haben wir zu wenig mitbedacht. Wir müssten daher auch in Frankfurt, wenn wir uns erst einmal konstituiert haben, einen Präsidenten suchen, der behördenunabhängig wäre, wenigstens von den Ministerien. Kerschensteiner seinerzeit war es, auch in seiner Eigenschaft als Stadtschulrat. („Unterlagen bis zur Konstituierung“, 1951–1953)

Flitner definierte in diesem Schreiben schon zwei wesentliche Punkte – Unabhängigkeit von staatlichen Organen, Empfehlungen der Sachverständigen an die Öffentlichkeit –, die 1953 dann im Berufungsschreiben an die Mitglieder für die Arbeit des Ausschusses aufgenommen wurden.

Flitners Vorstoß wurde bei der Weinheimer Tagung des „Instituts zur Förderung öffentlicher Angelegenheiten e.V.“ im November 1951 weiter vorangetrieben. Dort verlangten Theodor Litt und Erich Weniger eine äußere und innere Reform der Schule, die aber nicht auf der Ebene der föderalen Struktur geschehen solle („Weinheimer Entschliebung“, 1953). Außerdem bedürfe es dafür „pädagogisch und politisch ausgereifter Vorlagen“ (Kultusministerium Württemberg-Hohenzollern). Ein Gremium werde benötigt, „von unabhängigen, erfahrenen Männern und Frauen, das nicht beschließend, aber begutachtend und beratend an der Neugestaltung des deutschen Schulwesens mitzuwirken hätte“ (Kultusministerium Württemberg-Hohenzollern). Nur wenige Tage nach der Weinheimer Tagung konkretisierte Wende in einem Schreiben an den Vorsitzenden der KMK das neu einzuberufende Gremium als eines von unabhängigen Persönlichkeiten und nicht von Vertretern von Verbänden. Nicht groß sollte es sein, die Kerngruppe 15 bis 20 Personen umfassen. Über die Frage der Berufung der Mitglieder nahm der Staatssekretär im Bundesinnenministerium die KMK wieder in die Pflicht, denn diese Entscheidung sollte nun in gemeinsamer Abstimmung erfolgen. Die einzelnen Länder schlugen insgesamt 76 Frauen und Männer vor, aus denen Landahl als amtierender Vorsitzender der KMK dann 22 Personen auswählte. Von den späteren Ausschussmitgliedern waren hier schon Eugen Löffler, der ehemalige Bremer Senator für Bildung, Christian Paulmann, der Herausgeber der Frankfurter Hefte, Walter Dirks, der Leiter des Internats Birklehof, Georg Picht, der Leiter der Volkshochschule Bremen, Fritz Borinski und Theodor Pfizer, der als Ulmer Oberbürgermeister den Schulausschuss des Deutschen Städtetags leitete, gelistet. Obwohl die führenden geisteswissenschaftlichen Pädagogen der Zeit Theodor Litt, Eduard Spranger, Herman Nohl, Wilhelm Flitner, Hans Wenke und Erich Weniger von einzelnen Kultusministerien vorgeschlagen worden waren, hatte Landahl keinen von ihnen berücksichtigt.<sup>13</sup>

13 Es steht noch aus, die personellen Veränderungen von der Landahlschen Liste hin zur Mitgliederliste vom 22. September 1953 anhand der Akten der KMK und des Bundesministe-

Schon allein die Gründungsgeschichte des Deutschen Ausschusses macht es schwer, ihn systematisch einzuordnen. Er ist kein *thinktank*, kein freiwilliger Zusammenschluss von Experten, der auf die politische Meinungsbildung Einfluss nehmen will. Er ist kein von einem politischen Entscheidungsträger ausgewähltes und ihm beigeordnetes Expertengremium. Es ist ein Beratungsgremium, welches – so im Berufungsschreiben – „von einem lediglich auf das Wohl der Gesamtheit gerichteten Standpunkt die Entwicklung des deutschen Erziehungs- und Bildungswesen zu beobachten und durch Rat und Empfehlung zu fördern“ („Aus dem Berufungsschreiben“, 1953/1966, S. 965) hat.<sup>14</sup>

Ich schlage vor, dieses Beratungsgremium mit Ludwik Fleck als „Denkkollektiv“, als „Gemeinschaft der Menschen, die im Gedankenaustausch oder in gedanklicher Wechselwirkung stehen“ (Fleck, 1935/1999, S. 54) zu fassen.<sup>15</sup> Jede dieser Gemeinschaften hat ihren eigenen „Denkstil“, das heißt ein „gerichtetes Wahrnehmen, mit entsprechendem gedanklichen und sachlichen Verarbeiten des Wahrgenommenen“ (Fleck, 1935/1999, S. 130), der sich für den Deutschen Ausschuss vor allem in den Gutachten und Empfehlungen ausdrückt. Erweiterung oder Umwandlung des „Denkstils“ führt zu einer Veränderung des Wissens.<sup>16</sup> Dazu kommt es, weil die Mitglieder des Denkkollektivs Deutscher Ausschuss nicht nur einer speziellen Gruppe von Wissenschaftlern angehören, sondern zugleich zu mehreren ‚exoterischen‘ Kreisen Zugang haben. „Denkkollektive“ im Sinne Flecks sind äußerst bewegliche soziale Gemeinschaften,

---

riums des Innern zu überprüfen und die Argumente für Aufnahme und Ausgrenzung Einzelner auszuwerten.

- 14 Jan Schneider identifizierte vier Formen von Politikberatung: Expertise, Deliberation, Bargaining und Dezision. Die Arbeit des Deutschen Ausschusses war weitgehend eine „diskursive, vernunft- bzw. konsensorientierte Beratschlagung (Deliberation)“ (Schneider, 2010, S. 106).
- 15 Obwohl die Rezeption der „Lehre vom Denkkollektiv und Denkstil“ vornehmlich in Bezug auf die Wissensproduktion in naturwissenschaftlichen und medizinischen Disziplinen erfolgt, beschränkt Fleck seine erkenntnisleitenden Überlegungen nicht ausschließlich auf diesen Bereich (Fleck 1935/1999, S. 135–137). Ralf Klausnitzer (2014) nutzt Fleck für die Analyse wissenschaftlicher Schulen innerhalb der Sprachwissenschaften.
- 16 Dies wird von Fleck wie folgt beschrieben: „Die Verwicklung des menschlichen Lebens äußert sich in der gleichzeitigen Koexistenz vieler verschiedener Denkkollektive und in den gegenseitigen Einflüssen dieser Kollektive aufeinander. Der moderne Mensch gehört – zumindest in Europa – nie ausschließlich und in Ganzheit einem einzigen Kollektiv an. Von Beruf z. B. Wissenschaftler, kann er außerdem religiös sein, einer politischen Partei angehören, am Sport teilnehmen usw. Darüber hinaus partizipiert jeder im Kollektiv des praktischen Gedankens des ‚täglichen Lebens‘. Auf diese Weise ist das Individuum Träger der Einflüsse eines Kollektivs auf das andere. Es kreuzen sich in ihm bisweilen widersprechende, manchmal sorgfältig voneinander isolierte Denkstile (vgl. einen Physiker, der religiös ist), manchmal übertragen sich Elemente von einem zum anderen Stil, geraten sie aneinander, erliegen der Modifikation, assimilieren sich. Diese äußeren Einflüsse werden zu einem der Faktoren, die jenes schöpferische Chaos schillernder, sehr verwandelbarer Möglichkeiten hervorbringt, von denen später durch die stilisierende Wandlung innerhalb des Kollektivs eine neue Gestalt, eine neue ‚Entdeckung‘ entsteht“ (Fleck, 1936/2011, S. 289).

in denen nicht Uniformiertheit des Denkens herrscht, sondern in denen zahlreiche Einflüsse aufeinander wirken und für ständige Bewegung sorgen. Fleck betont die Bedeutung der Tradition und das kommunikative Zusammenwirken von mehreren Personen bei der Wissensproduktion. Kulturelle und soziale Kontexte bestimmen damit die Entstehung und Veränderung wissenschaftlichen Wissens.

Auch wenn Flecks Überlegungen vor allem auf die Produktion wissenschaftlichen Wissens bezogen entwickelt wurden, so sind sie – neben den von Michel Foucault festgestellten Disziplinargrenzen übergreifenden Wissensformationen – richtungsweisend für eine Wissensgeschichte, die die Frage nach der Zirkulation von Wissen ins Zentrum ihrer Aufmerksamkeit stellt. Denn es waren wissenschaftliche Kommunikationsprozesse, die im Deutschen Ausschuss zu den Empfehlungen führten. Hier trafen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler (Grete Henry, Hans Bohnenkamp, Adolf Butenandt, Paul Egon Hübinger, Hans Wenke, Erich Weniger), Vertreter und Vertreterinnen aus der pädagogischen Praxis (Anna Franken, Marianne Pünder, Liselotte Nold, Fritz Borinski, Karl Anton Ederer, Felix Messerschmidt, Georg Picht) sowie der evangelischen und katholischen Kirche (Heinz Brunotte, Michael Schmaus) zusammen, die noch in anderen Denkkollektiven eingebunden waren. Mit Christian Paulmann, Theodor Pfizer, Eugen Löffler, mit dem Präsidenten des Architektenbundes Otto Bartning und Walter Dirks als Herausgeber der Frankfurter Hefte hatte man bildungspolitisch erfahrene Männer berufen. Die in der Vorbereitung des Deutschen Ausschusses formulierte Forderung nach einem „von jeder behördlichen Einflußnahme unabhängige[m] Kreis von Persönlichkeiten“ („Aus dem Berufungsschreiben“, 1953/1966, S. 965) trifft nun allerdings nur bedingt auf den Kreis zu. Auch wenn sie nicht als Vertreter\*innen von Kultusministerien, KMK, Parteien, Gewerkschaften und Standesvertretungen berufen wurden, so beeinflussten sie mit ihren politischen Bezügen und ihren beruflichen Interessen die weitere Arbeit. Sie waren somit als „Individuum Träger der Einflüsse eines Kollektivs auf das andere“ (Fleck, 1936/2011, S. 289).

### 3. Quellen wissenschaftlicher Kommunikation – Sitzungsprotokolle

Die Arbeit des Deutschen Ausschusses ist gut dokumentiert. Mit einem über 1000 Seiten umfassenden Band, den die beiden Ausschussmitglieder Hans Bohnenkamp und Walter Dirks sowie die wissenschaftliche Mitarbeiterin Doris Knab 1966 herausgaben, wurden zwölf Jahre Arbeit von den Eröffnungsreden, über die einzelnen Empfehlungen und Gutachten bis hin zur Abschlusserklärung publiziert und der Öffentlichkeit übergeben. Auffallend dabei ist, dass in den wieder abgedruckten Dokumenten weder Autorenschaft nachgewiesen wurden noch Literaturlisten den wissenschaftlichen Referenzrahmen belegen. Nur die wechselseitigen Bezugnahmen auf einzelne Empfehlungen und Gutachten wurden gemacht. Der Rahmenplan beispielsweise kam lediglich mit 13 Fußnoten aus, in denen auf vier vom Deutschen Ausschuss erarbeitete Empfehlungen, auf die Entschließung der Ministerpräsidenten von 1954, seine Stellungnahme dazu sowie auf das Düsseldorfer Abkommen der Kultusministerkonferenz von 1955

verwiesen wurde.<sup>17</sup> Diese Anonymisierung des Wissens und der Akteure beschlossen die Ausschussmitglieder bereits 1955, als über die Veröffentlichung der Empfehlungen in einer Schriftenreihe im Klett Verlag gesprochen wurde. Mit dem Vorsitzenden Pfizer einig formulierte damals Weniger sehr bestimmt: „Wir geben in der gemeinsamen Anonymität unsere gemeinsame Arbeit“, fügte aber zugleich hinzu, dass diese Anonymisierung wissenschaftlichen Wissens für ihn „ein gewisses Opfer“ sei (Deutscher Ausschuss, Jan.–Juli 1959). Nachgereicht wurden von einigen Mitgliedern noch knappe Analysen (Knab, 1977, 1978; Pfizer, 1965; Richter, 1965; und (auto-)biographische Fragmente Löwe, 2004), die aber weder über die Kommunikation noch die Arbeitsweise innerhalb des Ausschusses informieren.

Die Arbeit des Deutschen Ausschusses ist gut archiviert. In seiner letzten Sitzung am 30. Juni 1965 regelten die Mitglieder noch die Überlieferung der Dokumente ihrer Arbeit. Dem Institut für Bildungsforschung in der Max-Planck-Gesellschaft übergab man 1965 die Unterlagen zum „Zwecke der wissenschaftlichen Forschung“, verband damit die Auflage diese „nach dem Ablauf von zehn Jahren dem Bundesarchiv in Koblenz zu übertragen“ (Deutscher Ausschuss, Okt.–Juli 1965). Zudem nahmen die Ausschussmitglieder das aufbewahrende Institut in die Pflicht, dafür zu sorgen, „dass die Materialien, sowie Teile davon, zehn Jahre lang nicht veröffentlicht werden und daß in dieser Zeit Fragen der individuellen Urhebererschaft einzelner Gedanken und Formulierungen nicht öffentlich behandelt werden“, um „die Materialien gegen Mißbrauch“ (Deutscher Ausschuss, Okt.–Juli 1965) zu schützen.

Regelte der Ausschuss mit dieser Veröffentlichungspraxis sehr deutlich sein Bild als entpersonalisierter Wissensproduzent in der Öffentlichkeit, so bietet die Überlieferung der internen Korrespondenzen der Mitglieder und Gutachter sowie die externen Briefwechsel mit Ministerien, Interessensverbänden und anderen Organisationen sowie die z. T. sehr ausführlichen Protokolle der 71 zwischen September 1953 und Juli 1965 einberufenen Sitzungen ein vielschichtiges Bild des Gremiums. Gerade die Verlaufsprotokolle mit den beigegeführten verschiedenen Vorfassungen der Empfehlungen, den externen Gutachten sowie den geplanten Tagesordnungen nehmen eine Sonderstellung ein. Dort wurden die Ergebnisse nicht nur dokumentiert, sondern auch die internen Debatten festgehalten. In ihrer Ausführlichkeit hielten sie kleinschrittig die Arbeitsweise fest, erinnerten an vorgetragene Argumente, ordneten diese den einzelnen Mitgliedern zu und dokumentierten die nächsten Arbeitsschritte.

Zuständig für die zeitintensive Anfertigung der Protokolle war zunächst der Sekretär, Volker Fritsche, der von seiner Ehefrau bei dieser Arbeit unterstützt wurde. In einer 1955 geführten Diskussion über die zukünftige Ausgestaltung der Protokolle als Ergebnisprotokolle oder die Beibehaltung der ausführlichen Verlaufsprotokolle zeigte sich die Bedeutung dieser Dokumente für die Ausschussmitglieder. Man sprach sich für die

17 Als Vergleich dazu weist beispielsweise das vbw-Gutachten „Bildung. Mehr als Fachlichkeit“ von 2015 299 Titel im Literaturverzeichnis nach, darunter sind 26 Veröffentlichungen von 12 am Gutachten beteiligten Expert\*innen (vbw, 2015, S. 161–194).

Beibehaltung der ausführlichen Form aus, denn wenn es diese nicht „gäbe, dann müssten wir mitschreiben. Das geht nicht gut. Ich muss frei diskutieren können“ (Deutscher Ausschuss, Juli–Jan. 1955). Zudem sei das Protokoll Erinnerungsstütze der letzten und Vorbereitung auf die nächste Sitzung. Das Gremium entschied sich schließlich für die Beibehaltung der ausführlichen Dokumentationsform und beschloss zur Entlastung des Sekretärs:

Die diesmal vorgelegte Form des gekürzten, chronologischen Protokolls (s. 13. Sitzungsbericht S. 2) findet noch nicht die volle Zustimmung aller Mitglieder. Nach einer Erörterung der Vorzüge wie Nachteile eines Kurzprotokolls regt Herr Messerschmidt an, mit der Anfertigung des Sitzungsberichtes der kommenden, 15. Tagung versuchsweise Fräulein Stud.-Referendarin Doris Knab zu betrauen, und sich erst dann zu entscheiden. Der Ausschuss ist mit diesem Vorschlag einverstanden. (Deutscher Ausschuss, 1953–1955)

Auch wenn die Protokolle nach der Veröffentlichung des Rahmenplans und dem Ausbau der Geschäftsstelle um weitere Mitarbeiterinnen (Doris Knab wurde seit 1959 als wissenschaftliche Mitarbeiterin geführt, 1961 kam die Wirtschaftspädagogin Ingrid Lisop als weitere wissenschaftliche Mitarbeiterin hinzu) immer mehr ergebnisorientiert ausgestaltet wurden, so bieten sie für die erste Amtszeit gerade in dieser Ausführlichkeit und durch die Benennung der Diskutant\*innen eine gute Quellenbasis für die Rekonstruktion der Arbeitsweise des Deutschen Ausschusses.<sup>18</sup>

#### 4. Arbeit am Plan: „Wir bauen uns ein kleines Hügelchen“<sup>19</sup>

Allgemein gehalten war der vom Bundesministerium des Innern und der KMK erteilte Arbeitsauftrag. Die „Entwicklung des deutschen Erziehungs- und Bildungswesen zu beobachten und durch Rat und Empfehlungen zu fördern“ („Aus dem Berufungsschreiben“, 1953/1966, S. 965) sollte Gegenstand der Gremienarbeit sein.

Diese gewollte Unbestimmtheit im Berufungsschreiben und die vielfältigen Anforderungen, die in den Eröffnungsreden auf der konstituierenden Sitzung am 22. September 1953 im Plenarsaal des Bundestages in Bonn an den Deutschen Ausschuss herangetragen wurden, verlangte schon in seiner für den gleichen Tag einberufenen ersten Sitzung nach einer Ordnung der Arbeit. Nicht Hans Wenke als gerade neu gewählter Vorsitzender, sondern Erich Weniger hatte die Aufgabe übernommen die zukünftige Zu-

<sup>18</sup> Eine systematische Darstellung der Auswertung der Protokolle und der Gesamtergebnisse bleibt einer anderen Publikation vorbehalten. Bei der Auswertung dieser seriellen Quelle wurden auch quellenkritisch die Produktion (z.B. Reflexion der überarbeiteten Versionen) und die Produzent\*innen miteinbezogen.

<sup>19</sup> Erich Weniger in seiner Rede über die Arbeitsweise des Deutschen Ausschusses am 22. September 1953 (Deutscher Ausschuss, Sep. 1953–Sep. 1955).



sammenarbeit abzustechen. Er positionierte den Ausschuss hier nochmals in der Tradition des Zentralausschusses für Erziehung und Unterricht, erinnerte an den vom Institut für öffentliche Angelegenheiten verlangten Erziehungsbeirat und definierte somit den Deutschen Ausschuss als pädagogische Beratungsinstitution. Die englische Royal Commission und die schwedische Erziehungsberatungsinstitution benannte er als Vorbilder. Der Deutsche Ausschuss sollte zu keiner Konkurrenzorganisation der föderalen, von der KMK geregelten Verantwortungsbereiche werden. Aber die zersplitterte Struktur des Bildungswesens, die „von schwachen Mehrheiten“ oder als „taktischer Kompromiss“ beschlossenen „schwerwiegende[n] kulturpolitische[n] und schulpolitische[n] Entscheidungen“, denen keine pädagogischen Erörterungen vorausgingen, verstöre die Bevölkerung (Deutscher Ausschuss, Sep. 1953–Sep. 1955). Die Zielsetzung der Ausschussarbeit sei nun die „geistige Einheit unseres Volkes“ herzustellen und „die erzieherische Verantwortung für die Jugend“ (Deutscher Ausschuss, Sep. 1953–Sep. 1955) zu übernehmen.

Für die weitere Arbeit gab er vor, dass „pädagogische Gesichtspunkte“ leitend für die im Konsensprinzip zu fällenden Entscheidungen sein sollten. Dafür sei es wichtig, ein „freies, offenes und bewegliches Gespräch“, welches nach bestimmten „Faustregeln“ wie „uns bei Namen und nicht bei Titel anzureden“ geregelt sein sollte, zu ermöglichen und keine an politisch oder konfessionell bestimmten Fraktionierungen orientierte Sitzordnung zu planen. Wenn aber auch unter diesen Rahmenbedingungen keine Entscheidungsfindung möglich sei, dann werde man die „Verantwortung den politischen Instanzen überlassen“ (Deutscher Ausschuss, Sep. 1953–Sep. 1955). Die im Berufungsschreiben schon in Aussicht gestellte Zusammenarbeit mit „sachkundigen Persönlichkeiten“ („Aus dem Berufungsschreiben“, 1953/1966, S. 965) konkretisierte der Göttinger Pädagoge dann in Bezug auf die bildungspolitischen Akteure wie KMK, Bundesministerium des Innern, Schulausschüsse der westdeutschen Rektorenkonferenz und des Städtetages, als Bildungsausschüsse der Gewerkschaften und der Industrie sowie Lehrervereine.

Ferner erstellte das Gremium in der ersten Sitzung eine Skizze seiner geplanten Arbeitsvorhaben. Es wurden 21 auf die Struktur des Bildungswesens bezogene Themen aufgelistet, die vom Kindergarten über „Probleme der mittleren Bildung“, „Reifeprüfung“, „Lehrer- und Erzieherbildung“ bis hin zu „Pädagogische Probleme eines deutschen Beitrags zur europäischen Verteidigung“ und zur „Rechtschreibreform“ (Deutscher Ausschuss, Sep. 1953–Sep. 1955) reichten. Zudem formulierte man noch 19 schulformübergreifende gegenstandsbezogene Themen, die den Bogen von der Politischen Bildung über Frauenbildung bis hin zu einem „Deutsche[n] Institute zur Förderung des Erziehungswesens“ (Deutscher Ausschuss, Sep. 1953–Sep. 1955) spannten.

Der Ausschuss gab sich zudem von Anfang an eine Arbeitsstruktur. Neben vier bis fünf Ausschusssitzungen pro Jahr sollten einige Ausschussmitglieder Unterausschüsse bilden, in denen die Empfehlungen gemeinsam vorbereitet werden sollten. Darüber hinaus konnten sich die Ausschussmitglieder mit externen Sachverständigen für einen Themenkomplex zusammentun. Bei komplexen Sachverhalten gab es dann darüber hinaus noch Unterkommissionen, zu der weitere Sachverständige hinzugezogen wer-

den konnten.<sup>20</sup> Über diese Organisationsstruktur wirkten insgesamt 120 Personen als externe Sachverständige mit und 36 Gutachten wurden in Auftrag gegeben.

Diese Form, sich extern Expertise zu beschaffen, stieß bei einigen Mitgliedern auf Widerstand. Der Chemiker Adolf Butenandt reflektierte 1955 seine ersten Erfahrungen mit dieser Arbeitsform:

Wir hatten bisher zweimal ein auswärtiges Gutachten erstatten lassen, Privatschule<sup>21</sup> und heute morgen die Kindergartenfrage.<sup>22</sup> Dann wurde bisher jedesmal der betreffende Gutachter gebeten, einen Entwurf zu einer Stellungnahme des Ausschusses zu machen. Das scheint bisher richtig gewesen zu sein, weil es sich um Dinge handelte, bei denen eine Meinung schon vorhanden war. Es sind eine Reihe von Laien hier, für die ich spreche, die bei solchen Gelegenheiten erstmalig mit der Materie vertraut gemacht werden. Sie werden von einem Gutachter damit vertraut gemacht und haben keine Möglichkeit, andere Stimmen zu hören. Sonst können die, die die Materie nicht kennen, nicht zu einer eigenen Meinungsbildung kommen. (Deutscher Ausschuss, Jan.–Jul. 1955)

Um einer einseitigen Meinungsbildung entgegenzuwirken, plädierte er für einen zweiten Gutachter, wenn dies von den Ausschussmitgliedern gewünscht werde. Butenandt hatte sich in der zweieinhalbstündigen Debatte über das Gutachten, auf das er sich in seiner Kritik bezog, nur mit einem Beitrag, jeder Grundschule einen Kindergarten vorzuschalten, eingemischt. In den anderen Redebeiträgen erörterte man sehr kenntnisreich die Differenz von Vorschule und Kindergarten, befasste sich mit religiösen Erziehungsfragen, hinterfragte die Arbeit mit Montessorimaterialien, verlangte die Verbesserung der Jugendleiterinnenausbildung und die der Kindergärtnerinnen, besprach ‚milieubedingte‘ Unterschiede hinsichtlich der Kindergartenfrage, u. a. m. Abschließend beauftragte der Vorsitzende die beiden Ausschussmitglieder Henry und Nold mit Hoffmann an der Empfehlung zu arbeiten.

Kamen mit dem Gutachten von Hoffmann Fragen des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule zur Sprache, so verwiesen die für den Deutschen Ausschuss gutachtenden Soziologen Helmuth Schelsky und Ludwig Neundörfer sowie der Erlanger Sozialwissenschaftler Georg Weippert auf andere Aspekte wissenschaftlicher Zu-

20 Aufgrund des knapp bemessenen Finanzbudgets musste die Zahl der externen Sachverständigen je Unterausschuss auf fünf beschränkt werden. Die Arbeit der Ausschussmitglieder wurde finanziell nicht honoriert. Für die Sachverständigen waren für 1955 und 1956 insgesamt 7000,00 DM bzw. 6000,00 DM eingestellt worden. Die Höhe für die einzelnen Gutachten variierte zwischen 400,00 DM für Ilse Rother und 3000,00 DM für Wilhelm Flitner (Deutscher Ausschuss Sep. 1953–Nov. 1954).

21 Das Privatschulgutachten legte der Jurist Hans Heckel von der Hochschule für internationale pädagogische Forschung in Frankfurt am Main vor.

22 Mit diesem Gutachten war Erika Hoffmann, damals Leiterin des Kasseler Fröbelseminars, beauftragt worden.

arbeit.<sup>23</sup> In seinem am 13. 6. 1956 vorgelegten Gutachten „Soziologische Bemerkungen zur Rolle der Schule in unserer Gesellschaft“ äußerte sich Schelsky disziplinarkritisch im Hinblick auf die Soziologie und die Erziehungswissenschaft zu seinen Empfehlungen:

Es gibt weder im Raum der deutschen Soziologie noch, soviel ich sehe, im Raume der Erziehungswissenschaften eine echte, die gegenwärtigen Verhältnisse aufklärende Schulsoziologie. So fehlt z. B. eine wirklich beweiskräftige empirische Erfassung der Wünsche der Eltern an die Schule und ihrer sozialen Hintergründe. Was hier vortragen wird, muß also aus anderen, nicht speziell schulsoziologisch gerichteten empirischen Untersuchungen erschlossen werden. [...] Als die für die Erziehung und das Erziehungswesen wichtigsten sozialen Veränderungen unserer Gesellschaftsverfassung möchte ich folgende vier ansehen: Veränderungen des sozialen Status-Systems unserer Gesellschaft (Klassen- und Schichtungsstrukturen); Wandlungen der sozialen Rolle und der inneren Struktur der Familie; Wandlungen der Produktionsstruktur und die damit zusammenhängenden Veränderungen der Arbeits- und Berufswelt; Wandlungen der Konsumstruktur der Gesellschaft und die damit entstehenden Freizeitproblematik. (Deutscher Ausschuss, 1955–1960)

Der Soziologe verwies hier schon auf die später in Zusammenhang mit der Kritik am Rahmenplan geäußerten Defizite empirischer Forschung in der wissenschaftlichen Pädagogik (vgl. Behm in diesem Heft). Aber auf diese Defizitdiagnose gingen die Ausschussmitglieder in der Debatte nicht weiter ein. Vielmehr motivierten die soziologischen Gutachten die Erarbeitung „positiver Vorschläge“ (Deutscher Ausschuss, März–Dez. 1956). Dabei zeichneten sich bereits 1956 zwei Punkte ab, die später für den Rahmenplan zentral werden: Die Studienschule und die Durchlässigkeit zwischen den einzelnen Schultypen. Weniger machte sich für „zwei Schultypen: die Volksschule, die eine ‚mittlere Elementarbildung‘ vermittelt, und eine in sich stark gegliederte Höhere Schule, die eine ‚allgemeine höhere Grundbildung‘ zum Ziel hat“ stark (Deutscher Ausschuss, März–Dez. 1956). Messerschmidt, Picht und Weniger plädierten für „eine besondere Form der Höheren Schule“, für die „Studienschule; aber auch sie müsste elementaren, propädeutischen Charakter haben“ (Deutscher Ausschuss, März–Dez. 1956). Einig waren sich die Mitglieder hinsichtlich der Fragen des Übergangs: „Jedem Kind, das sich nach gründlicher Erprobung als ungeeignet für eine bestimmte Schulform erweist, muss eine andere Bildungsmöglichkeit mit angemessenen sozialen Chancen gewiesen werden (Henry, Bohnenkamp, Löffler)“ (Deutscher Ausschuss, März–Dez. 1956).

Die von Weniger zu Beginn der Arbeit des Deutschen Ausschusses vorgenommene räumliche Positionierung – auf einem „Hügelchen“ –, leicht erhöht zwischen KMK und Bundesministerium des Innern thronend, symbolisierte die gewollte Unabhängigkeit

23 Die Einzelgutachten der drei Sozialwissenschaftler umfassten folgende Themen: Weippert – Ländliche Sozialstruktur und ihre Konsequenzen für Erziehung und Bildung; Schelsky – Beruf und Freizeit als Erziehungsziele in der modernen Gesellschaft; Neundörfer – Wandlungen innerhalb der modernen Gesellschaft in Bezug auf Erziehung und Bildung.

des Beratungsgremiums in den föderalen Bildungsstrukturen. Über die gewählten Arbeitsformen und -strukturen, vor allem durch die bewusste Einbeziehung externer pädagogischer und soziologischer Expertise, öffnete sich der Deutsche Ausschuss gezielt exoterischen Einflüssen, die von den Erziehungswissenschaftler\*innen im Ausschuss als bereichernd, von den Nicht-Erziehungswissenschaftler\*innen als steuernd und bevormundend – wie der Einwand von Butenandt zeigt – wahrgenommen wurden.

## 5. Kommunikation, Konkurrenz und Publizität: „Unsere Artikel ,kommen nicht an““<sup>24</sup>

Die Konkurrenz zwischen dem Deutschen Ausschuss und der KMK war von Beginn an angelegt. Mit der Berufung der Ausschussmitglieder durch den Bundespräsidenten konnte der schwelende Konflikt zwischen Bund und Ländern noch befriedet werden, aber Bundesinnenminister Robert Lehr (CDU) betonte bereits bei der feierlichen Einsetzung im September 1953 seine Zwischenstellung: „Der Ausschuss ist keine Institution des Bundes allein – [...] und keine Einrichtung nur der Kultusminister der Länder“ („Ansprachen“, 1953/1966, S. 968). Wenngleich die Konstituierung des Ausschusses öffentlichkeitswirksam in Bonn vollzogen wurde und die Zeitungsberichterstattung darüber ausführlich ausfiel, sorgte bereits eine Entscheidung bei der ersten Konferenz der Ministerpräsidenten der Länder am 5. Februar 1954 für große Empörung im Deutschen Ausschuss. In ihrem Beschluss hatten die Ministerpräsidenten die KMK beauftragt, „binnen fünf Monate[n] Vorschläge auszuarbeiten; um die Zahl der Schultypen zu begrenze[n], den Beginn des Schuljahres einheitlich festzusetzen und die allgemeine Anerkennung der Reifezeugnisse zu sichern“ (von Zühlsdorff, 11.02.1954). Empört über die Nicht-Adressierung des Deutschen Ausschusses und zugleich auch resigniert angesichts der fehlenden Wahrnehmung stellten die Ausschussmitglieder fest: „Da die Neugestaltung des deutschen Schulwesens auch zum Aufgabengebiet des Deutschen Ausschusses gehört, ist anzunehmen, dass die Länderchefs von seiner Existenz keine Kenntnis haben“ (Deutscher Ausschuss, Jan.–Jul. 1955). Der Ausschussvorsitzende Wenke reagierte darauf mit einem Schreiben an die damalige Präsidentin der KMK, die nordrhein-westfälische Kultusministerin Christine Teusch. Er suchte zum einen die Solidarität der KMK – weil die „Vereinfachung und Vereinheitlichung des Schulwesens in Westdeutschland einen Kernpunkt der gegenwärtigen Schulpolitik trifft“ –, erinnerte zum anderen an seinen Arbeitsauftrag und sah in einer von den Ministerpräsidenten verlangten kurzfristigen Regelung „nur eine äusserliche Angleichung [...], die der künftigen Entfaltung des Schulwesens im Wege stehen würde“ (Deutscher Ausschuss, Sep. 1953–Nov. 1954). Zugleich kündigte er in diesem Schreiben schon „einen später vorzulegenden Plan“ – den 1959 dann vorgestellten Rahmenplan – an, in dem dann „die Erfordernisse der Gesamterziehung in der Schule beachtet“ werden (Deutscher Ausschuss, Sep. 1953–Nov. 1954). Die von den Ministerpräsidenten der Länder verlangte

24 Feststellung von Theodor Pfizer (Deutscher Ausschuss, Jan.–Jul. 1955).

äußere Angleichung des Schulwesens vollzog die KMK dann – ohne Rücksprache mit dem Deutschen Ausschuss – 1956 mit dem auf zehn Jahre angelegten Düsseldorfer Abkommen, das in dieser langfristigen Verbindlichkeit den Reformvorschlägen des Ausschusses klare Grenzen setzte und Realisierungsmöglichkeiten erst für Mitte der 1960er Jahre eröffnete.

Nach der Klage über die fehlende öffentliche Wahrnehmung verlangte im Gegenzug die KMK vom Deutschen Ausschuss, „grössere Publizität“ (Deutscher Ausschuss, Jan.–Jul. 1955) zu zeigen, also quasi das in den Empfehlungen aufbereitete Wissen in der interessierten Öffentlichkeit zirkulieren zu lassen. Aber die erste Pressekonferenz am 22. Februar 1955, bei der Picht, Messerschmidt und, als erfahrener Redakteur, Dirks teilnahmen, erfüllte nicht die in sie gesetzten Erwartungen.

Die meisten Zeitungen machten keinen Unterschied zwischen grundsätzlichen und organisatorisch-technischen Fragen. Sie berichteten so verkürzt, unzutreffend und z. T. unsachlich, dass der Leser ein nur unvollständiges oder falsches Bild davon bekommen konnte, was der Ausschuss der Öffentlichkeit hatte sagen wollen. (Deutscher Ausschuss, Sep. 1953–Sep. 1955)

Ihrer Kritik an den „masslos unsachverständige[n] und entstellende[n] Berichte[n]“ (Deutscher Ausschuss, Jan.–Jul. 1955) wollten sie aber keine eigenen Veröffentlichungen in der Tages- und Wochenpresse entgegensetzen, „weil unsere Artikel abweichen von der Journalistik“ (Deutscher Ausschuss, Jan.–Jul. 1955). Das Düsseldorfer Abkommen führte im März 1956 im Deutschen Ausschuss zu einer ersten „grundsätzliche[n] Aussprache über die weitere Arbeit“ (Deutscher Ausschuss, März.–Dez. 1956), die mit dem Ergebnis abschloss, dass der Kontakt zur KMK und zu den leitenden Beamten der Kultusministerien intensiviert werden müsse. Zudem sollten die Mitglieder verstärkt an Fachtagungen teilnehmen, um die erarbeiteten Empfehlungen in die wissenschaftlichen Auseinandersetzungen zurückzuführen. Außerdem wurden die Arbeitsvorhaben neu gewichtet und drei Themen als „dringliche Arbeiten“ definiert:

1. Entwürfe zur vorschulischen Erziehung, zur Grundschule und zu den auf ihr aufbauenden weiterführenden Schulen, zum Übergangsproblem sowie zur ‚Grundständigkeit‘ der Höheren Schule. 2. Eine zusammenfassende Untersuchung über die Bedeutung der soziologischen Strukturveränderungen in den letzten Jahrzehnten für die Neuordnung des Erziehungs- und Bildungswesens. 3. Ein interner Rahmenentwurf zum Schulaufbau. (Deutscher Ausschuss, März.–Dez. 1956)

Als am Jahresende der Deutsche Ausschuss erneut „Bestrebungen [beobachtete], andere Gremien mit Aufgaben zu betrauen, die zum Auftrag des Ausschusses gehören“, legte er als weitere Strategie fest,

die Stellung des Ausschusses gegenüber Bund und Länder und gegenüber der Öffentlichkeit stärker als bisher zur Geltung zu bringen. Die Mitglieder werden daher

gebeten, ihre Bemühungen um Kontakt mit den Ministerien ihrer Länder zu verstärken (Borinski); außerdem sollte die Öffentlichkeit über Presse, Rundfunk und Fernsehen mit den Aufgaben und der Arbeitsweise des Ausschusses vertraut gemacht werden (Franken). (Deutscher Ausschuss, 1956–1960)

Messerschmidt brachte in dieser Diskussion sogar die Option ein, „die Selbstauflösung“ des Gremiums gegenüber KMK und Bundesregierung anzudrohen. Dieser finale Schritt wurde jedoch zurückgestellt, weil man hoffte, „die Belange des Ausschusses vor dem kulturpolitischen Ausschuss des Bundestages zu vertreten. Die stärksten Bemühungen müssen nach wie vor der Fertigstellung und Veröffentlichung der Gesamt-Empfehlung gelten“ (Deutscher Ausschuss, 1955–1960). Den politischen Konflikt mit den beiden bildungspolitischen konkurrierenden Organisationen meidend setzte der Ausschuss weiter auf Sacharbeit, um mit dem „Rahmenentwurf“, der „Gesamtempfehlung“, d. h. mit dem dann 1959 vorgelegten Rahmenplan schließlich überzeugen zu können.

Als am 17. April 1959 auf einer Pressekonferenz in Bonn der Rahmenplan 20 Journalist\*innen vorgestellt wurde, sprachen fünf Mitglieder des Deutschen Ausschusses. Der Vorsitzende Löffler konzentrierte sich auf die Beschreibung der Arbeitsweise des Ausschusses; Henry, Bennholdt-Thomsen, Bohnenkamp und Messerschmidt präsentierten die Inhalte (Deutscher Ausschuss, April–Nov. 1959). Die bei dieser Pressekonferenz anwesenden Pressevertreter waren die üblichen Bezugspersonen für den Deutschen Ausschuss, allen voran Brigitte Beer von der Frankfurter Allgemeinen Zeitung und der freie Journalist, Helmut Lindemann, ein Bekannter Georg Pichts. Die in diesem Rahmen laut gewordene Forderung, der Ausschuss solle sich um die politische Umsetzung seines Rahmenplans bemühen, lehnten die Mitglieder mit dem formalen Argument ab, dies sei nicht „Sache des Ausschusses nach seinem gegenwärtigen Auftrag“ (Deutscher Ausschuss, April–Nov. 1959). Zwar reisten Löffler und Bohnenkamp anschließend zu einer Sitzung der Kultusministerkonferenz, stellten sich auch der Debatte im Schulausschuss der Westdeutschen Rektorenkonferenz und verfolgten den Umgang mit dem Rahmenplan durch die politischen Entscheidungsträger. Aber in die öffentliche Debatte darüber griff der Ausschuss nur noch sehr verhalten ein. Er veröffentlichte eine Auswahl kritischer Stimmen zum Rahmenplan und begleitete diese mit einer erläuternden bzw. rechtfertigenden Stellungnahme („Zur Diskussion“, 1960/1966; vgl. auch Schorb, 1960). Bereits im Juli 1959 entschied man sich für die Weiterarbeit an den „Einzelempfehlungen zur Ausfüllung des Rahmenplanes, zur Berufsbildung und Erwachsenenbildung sowie [an den] Themen Religiöse Erziehung und Hochschulreform“ (Deutscher Ausschuss, April–Nov. 1959).

## 6. Fazit

Hatte Erich Weniger in der konstituierenden Sitzung des Deutschen Ausschusses engagiert die Arbeit vorstrukturiert sowie bildungspolitische und pädagogische Themen platziert, dabei selbst Empfehlungen zur Politischen Bildung und zur Lehrerbildung im



wesentlich mitgetragen, stellte er im Januar 1960 resigniert und dabei auf den Arbeitsauftrag verweisend fest: „Der Ausschuss tritt nicht etwa selber in die kulturpolitischen Auseinandersetzungen ein. Es ist nicht seines Amtes, für die einzelnen vorgeschlagenen Versuche, wie des ‚Rahmenplans‘ überhaupt zu kämpfen“ (Deutscher Ausschuss, Jan.–Mai 1960). Die Idee vom „kleine[n] Hügelchen“ (Deutscher Ausschuss, Sep. 1953–Sep. 1955), das zwischen den Zielsetzungen der KMK auf der einen Seite und denen des Ministeriums des Innern auf der anderen Seite gebaut und von dem feldherrengleich das Gefecht um die Neuordnung des Bildungswesens gesteuert werden sollte, realisierte sich nicht. Der eingangs referierte Vergleich zwischen den beiden Bildungsberatungsgremien Deutscher Ausschuss und Deutscher Bildungsrat sollte nicht über die Kategorie des politischen Erfolgs beurteilt werden, weil die Kriterien für diesen selten genau gefasst werden. Mit den zentralen Begriffen der Fleckschen Erkenntnistheorie – Denkkollektiv und Denkstil – rückt das Binnenverhältnis der Ausschussarbeit, die „Bereitschaft für gerichtetes Wahrnehmen und entsprechendes Verarbeiten des Wahrgenommenen“ (Fleck, 1935/1999, S. 187) in den Fokus und zugleich auch die Historizität wissenschaftlichen Wissens. Das machtpolitische Agieren der KMK und das u. a. auf verwandtschaftliche Beziehungen bauende und systematisch aufgebaute Netzwerk eines Hellmut Becker favorisierte in einem sich neuformierenden und in dem zu gründenden Institut für Bildungsforschung in der Max-Planck-Gesellschaft sich verortenden Denkkollektiv bildungssoziologisches Wissen. Diesem versierten Netzwerker hatten die in der systematischen Politikberatung wenig erfahrene Ausschussmitglieder wenig entgegenzusetzen.

Nach dieser resignierenden, die (von außen) gesetzten Grenzen akzeptierenden Zwischenbilanz der Akteure eröffnen sich drei Fragen hinsichtlich künftiger Untersuchungen bildungspolitischer Beratungsgremien als eines Beitrags zur Wissensgeschichte von Erziehung und Bildung: 1) Denkkollektive sind keine stabilen Zusammenschlüsse von sehr langer Dauer. Auf den Deutschen Ausschuss bezogen wäre besonders hinsichtlich der Aus- und Zuwahl neuer Mitglieder – das Vorschlagsrecht lag beim Ausschuss – auch danach zu fragen, inwieweit diese Zuwahl der Ergänzung oder der Stabilisierung des Denkstils diene. 2) Wissenszirkulation ist ein zentrales Moment von Wissensgeschichte. Ist dies ein anonymer Vorgang oder sind Träger des Wissens auszumachen? 3) Die beiden Mitglieder Picht und Löffler wurden später auch als Mitglieder des Deutschen Bildungsrats bestellt. Was qualifizierte diese personelle Kontinuität?

Richtet man seinen Blick gerade auch auf Akteure in der Wissensgeschichte, dann sollten Netzwerkanalysen hinzugezogen werden, um die mehrfache Präsenz Einzelner in unterschiedlichen Denkkollektiven noch genauer identifizieren zu können.

## Quellen und Literatur<sup>25</sup>

- Ansprachen bei der Konstituierung des Ausschusses (1953/1966). In H. Bohnenkamp, W. Dirks & D. Knab (Hrsg.), *Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen – Gesamtausgabe* (S. 968–980) Stuttgart: Klett.
- Aus dem Berufungsschreiben (1953/1966). In H. Bohnenkamp, W. Dirks & D. Knab (Hrsg.), *Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen – Gesamtausgabe* (S. 965) Stuttgart: Klett.
- Bluhm, C. (2017). *Der Ettlinger Kreis: ein vergessener Akteur der Berufsbildungsreformen in der Bundesrepublik Deutschland (1957–1977)*. Dissertation, Universität Kassel.
- Bohnenkamp, H., Dirks, W., & Knab, D. (Hrsg.) (1966). *Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen – Gesamtausgabe*. Stuttgart: Klett.
- Criblez, L., & Glaser, E. (2011). Demokratische Bildungspolitik zwischen Föderalisierung und Internationalisierung. In L. Ludwig (Hrsg.), *Bildung in der Demokratie. 2. Tendenzen – Diskurse – Praktiken* (S. 123–139). Opladen: Barbara Budrich.
- Deutscher Ausschuss für das Bildungs- und Erziehungswesen (Sep. 1953–Nov. 1954). *1.–9. Tagung*. (B154/70). Bundesarchiv, Koblenz.
- Deutscher Ausschuss für das Bildungs- und Erziehungswesen (1953–1955). *1.–15. Tagung*. Nachlass Georg Picht (N1225/260). Bundesarchiv, Koblenz.
- Deutscher Ausschuss für das Bildungs- und Erziehungswesen (Sep. 1953–Sep. 1955). *1.–14. Tagung*. (B154/88). Bundesarchiv, Koblenz.
- Deutscher Ausschuss für das Bildungs- und Erziehungswesen (Jan.–Juli 1955). *10.–13. Tagung*. (B154/71). Bundesarchiv, Koblenz.
- Deutscher Ausschuss für das Bildungs- und Erziehungswesen (1955–1960). *Gutachten, Protokolle, Mitteilungen, Bildungspläne*. Nachlass Georg Picht (N1225/264). Bundesarchiv, Koblenz.
- Deutscher Ausschuss für das Bildungs- und Erziehungswesen (März–Dez. 1956). *17.–21. Tagung*. (B154/73). Bundesarchiv, Koblenz.
- Deutscher Ausschuss für das Bildungs- und Erziehungswesen (1956–1960). *16.–37. Tagung*. Nachlass Georg Picht (N1225/261). Bundesarchiv, Koblenz.
- Deutscher Ausschuss für das Bildungs- und Erziehungswesen (Dez. 1958–Febr. 1959). *35.–36. Tagung*. (B154/77). Bundesarchiv, Koblenz.
- Deutscher Ausschuss für das Bildungs- und Erziehungswesen (April–Nov. 1959). *37.–39. Tagung*. (B154/78). Bundesarchiv, Koblenz.
- Deutscher Ausschuss für das Bildungs- und Erziehungswesen (Jan.–Mai 1960). *40.–42. Tagung*. (B154/79). Bundesarchiv, Koblenz.
- Deutscher Ausschuss für das Bildungs- und Erziehungswesen (Okt. 1964–Juli 1965). *67.–71. Tagung*. (B154/87). Bundesarchiv, Koblenz.
- Deutscher Bildungsrat (Hrsg.) (1970). *Strukturplan für das Bildungswesen*. Stuttgart: Klett.
- Fisch, S., & Rudloff, W. (Hrsg.) (2004). *Experten und Politik: wissenschaftliche Politikberatung in geschichtlicher Perspektive*. Berlin: Duncker & Humblot.

25 In diesem Quellen- und Literaturverzeichnis sind entsprechend den bibliographischen Standards, die die ZfPäd derzeit nutzt, Archivquellen und Literatur nicht getrennt aufgeführt. Das entspricht nicht den disziplinären Standards historiographischer Beiträge. Die ZfPäd wird in Zukunft die genutzten Standards anpassen und die getrennte Auflistung ermöglichen. (Die Herausgeber\*innen des Beiheftes)

- Fleck, L. (1935/1999). *Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache: Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv* (4. Aufl., Bd. 312). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Fleck, L. (1936/2011). Das Problem einer Theorie des Erkennens. In S. Werner & C. Zittel (Hrsg.), *Ludwik Fleck: Denkstile und Tatsachen. Gesammelte Schriften und Zeugnisse* (S. 260–309). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Flitner, A. (22.04.1966). Man gebe ihm eine Chance. Auftakt für den Bildungsrat. *Die Zeit*. <http://www.zeit.de/1966/17/man-gebe-ihm-eine-chance> [25.01.2017].
- Flitner, A. (1977). *Mißratener Fortschritt: Pädagogische Anmerkungen zur Bildungspolitik*. München: Piper.
- Frey, K. (1976). *Konstruktiver Föderalismus*. Weinheim: Beltz.
- Frey, K. (1977). Nachwort. In U. Kleemann (Hrsg.), *Der Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen. Eine Untersuchung zur Bildungspolitik-Beratung in der Bundesrepublik Deutschland* (S. 169–176). Weinheim: Beltz.
- Führ, C. (1998). Zur Koordination der Bildungspolitik durch Bund und Länder. In C. Führ & C.-L. Furck (Hrsg.), *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. VI: 1945 bis zur Gegenwart. Erster Teilband: Bundesrepublik Deutschland* (S. 68–86). München: C. H. Beck.
- Gerber, P. (2004). Gespräche müssen Folgen haben: Der Ettlinger Kreis als Motor der Bildungsreform. In C. Petry & H.-H. Pistor (Hrsg.), *Der lange Weg der Bildungsreform. Gisela und Hermann Freudenberg zum 80. Geburtstag. Unter Mitarbeit von Gisela Freudenberg und Hermann Freudenberg* (S. 20–33). Weinheim: Beltz.
- Glaser, E. (2015). Bildungspolitik nach 1945. Wilhelm Flitner – ein Akteur ohne Lobby? In W. Flitner, *Jugendbewegung, Erwachsenenbildung und Erziehungswissenschaft* (S. 190–201). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Hearnden, A. (1973). *Bildungspolitik in der BRD und DDR*. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag.
- Hüfner, K., & Naumann, J. (1977). *Konjunkturen der Bildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland. Bd. 1: Der Aufschwung (1960–1967)*. Stuttgart: Klett.
- Hüfner, K., Naumann, J., Köhler, H., & Pfeffer, G. (1986). *Hochkonjunktur und Flaute: Bildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland 1967–1980*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Keiner, E. (1999). *Erziehungswissenschaft 1949–1990. Eine empirische und vergleichende Untersuchung zur kommunikativen Praxis einer Disziplin im Spiegel ihrer Zeitschriften*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Klausnitzer, R. (2014). Denkkollektiv oder Klüngelsystem? Wissenschaftliche Schulen im Spannungsfeld von Selbst- und Fremdbeobachtung. *INDES – Zeitschrift für Politik und Gesellschaft*, 4(3), 8–19.
- Kleemann, U. (1977). *Der Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen. Eine Untersuchung zur Bildungspolitik-Beratung in der Bundesrepublik Deutschland*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Knab, D. (1977). Was wollte der „Rahmenplan“? *Zeitschrift für Pädagogik*, 4(23), 601–607.
- Knab, D. (1978). Politik und Pädagogik. *Neue Sammlung: Vierteljahres-Zeitschrift für Erziehung und Gesellschaft*, 18(4), 306–316.
- Kultusministerium Württemberg-Hohenzollern (o.J.). *Allgemeines, Aufbau des Schulwesens*. (Wü80T1-2/Bü286). Staatsarchiv, Sigmaringen.
- Leschinsky, A. (2005). Vom Bildungsrat (nach) zu PISA. Eine zeitgeschichtliche Studie zur deutschen Bildungspolitik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51(6), 818–839.
- Löwe, T. (2004). *Georg Picht und die Schule Birklehof in der Nachkriegszeit (1946–1955)*. Berlin.
- Pfizer, T. (1965). Der Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen. In L. Reinmöller (Hrsg.), *Kulturpolitik und Menschenbildung. Festschrift für P. Luchtenberg* (S. 213–235). Neuwied: Schmidt.

- Priem, K., & Glaser, E. (2002). „Hochverehrter Herr Professor!“ – „Sehr geehrter Herr Kollege!“ Rekonstruktion von Erziehungswissenschaft durch Biographik am Beispiel der Korrespondenzen Eduard Sprangers und Wilhelm Flitners. In L. Wigger (Hrsg.), *Forschungsfelder der Allgemeinen Erziehungswissenschaft* (S. 163–178). Opladen: Leske + Budrich.
- Pröbsting, G., & Pröbsting, H. (1962). *Beiträge zum Problem des Lehrermangels an den Volksschulen in den Ländern der Bundesrepublik*. Weinheim: Freudenberg.
- Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens (1966). In H. Bohnenkamp, W. Dirks & D. Knab (Hrsg.), *Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen – Gesamtausgabe* (S. 59–115) Stuttgart: Klett.
- Raschert, J. (1980). Bildungspolitik im kooperativen Föderalismus. Die Entwicklung der länderübergreifenden Planung und Koordination des Bildungswesens in der Bundesrepublik Deutschland. In J. Baumert (Hrsg.), *Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Daten und Analysen. Bd. 1: Entwicklungen seit 1950* (S. 103–216). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Richter, I. (1965). Der Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen. Institutionelle Betrachtungen. *Pädagogische Rundschau*, 19(12), 622–632.
- Schneider, J. (2010). Modernes Regieren und Konsens: Kommissionen und Beratungsregime in der deutschen Migrationspolitik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schorb, A. O. (Hrsg.). (1960). *Für und wider den Rahmenplan*. Stuttgart: Klett.
- Schorb, A. O., & Fritzsche, V. (1966). *Schulerneuerung in der Demokratie*. Stuttgart: Klett.
- Speich Chassé, D., & Gugerli, D. (2012). Wissensgeschichte. Eine Standortbestimmung. *Wissensgeschichte. Eine Standortbestimmung, traverse – Zeitschrift für Geschichte*, (1), 85–100.
- Tenorth, H.-E. (1996). Das Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht. Außeruniversitäre Erziehungswissenschaft zwischen Politik, Pädagogik und Forschung. In G. Geißler & G. Böhme (Hrsg.), *Außeruniversitäre Erziehungswissenschaft in Deutschland. Versuch einer historischen Bestandsaufnahme* (S. 113–135). Köln/Weimar/Wien: Böhlau.
- Tenorth, H.-E. (2014). Politikberatung und Wandel der Expertenrolle oder: Die Expertise der Erziehungswissenschaft. In R. Fatke & J. Oelkers (Hrsg.), *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart* (60. Beiheft Zeitschrift für Pädagogik, S. 139–171). Weinheim: Beltz.
- Tollkötter, B. (1966). *Bildungsmaßnahmen in der Wirtschaft. Eine Untersuchung des Ettlinger Kreises über zusätzliche Bildungseinrichtungen in Industrie und Handel*. Weinheim: Beltz
- Unterlagen bis zur Konstituierung des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen am 22. Sept. 1953 (1951–1953)*. Nachlass Eugen Löffler (Q1/20-Bü 7). Hauptstaatsarchiv, Stuttgart.
- vbw = Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. (Hrsg.). (2015). *Bildung. Mehr als Fachlichkeit. Gutachten*. Münster: Waxmann. [http://www.aktionsrat-bildung.de/fileadmin/Dokumente/Gutachten\\_2015\\_Internet.pdf](http://www.aktionsrat-bildung.de/fileadmin/Dokumente/Gutachten_2015_Internet.pdf) [12.02.2017].
- Vogel, J. (2004). Von der Wissenschafts- zur Wissensgeschichte. Für die Historisierung der „Wissensgesellschaft“. *Geschichte und Gesellschaft*, 30(4), 639–660.
- Vogel, P. (1989). Zur Rekonstruktion pädagogischer Wissenschaftsformen. In P. Zedler & E. König (Hrsg.), *Rekonstruktionen pädagogischer Wissenschaftsgeschichte. Fallstudien, Ansätze, Perspektive*. (S. 429–445). Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- von Hentig, H. (1965). *Die Schule im Regelkreis: ein neues Modell für das Problem der Erziehung und Bildung*. Stuttgart: Klett.
- von Zühlsdorff, V. (11.02.1954). Vorstoß der Föderalisten – Ministerpräsidentenkonferenz als ständige Einrichtung. *Die Zeit*. <http://www.zeit.de/1954/06/vorstoss-der-foederalisten> [25.01.2017].

Weinheimer Entschließung einer Arbeitstagung des Instituts zur Förderung öffentlicher Angelegenheiten e. V. Mannheim vom 22./24. November 1951. (1953). In *Neue Wege für die Schule. Beiträge zur Neuordnung von Schulaufbau, Berufsschule und Lehrerbildung*. Mannheim: Institut zur Förderung öffentlicher Angelegenheiten.

Zur Diskussion des Rahmenplans – Kritik und Antwort (1960/1966). In H. Bohnenkamp, W. Dirks & D. Knab (Hrsg.), *Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen – Gesamtausgabe* (S. 117–219) Stuttgart: Klett.

**Abstract:** This article focuses on the work of the ‘Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen’ (German Committee on the Education System), which was the first educational consultancy committee in the young federal republic. Drawing on Ludwig Fleck’s ‘Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv’ and using a history-of-knowledge perspective, the internal relations of the committee’s work, the circulation of knowledge and the representation to external parties are analysed by taking minutes as an exemplary source. The guiding question asks about the role of politics for the implementation of pedagogical knowledge.

**Keywords:** History of Educational Research, Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen, Framework, Educational Policy Consultancy

#### **Anschrift der Autorin**

Prof. Dr. Edith Glaser, Universität Kassel,  
Fachbereich Humanwissenschaften, Institut für Erziehungswissenschaft,  
Nora-Platiel-Str. 1, 34109 Kassel, Deutschland  
E-Mail: eglaser@uni-kassel.de

Eckhardt Fuchs/Kathrin Henne

## Wissensaustausch international

*Schulbuchrevision und das Internationale Schulbuchinstitut  
in Braunschweig nach dem Zweiten Weltkrieg*

**Zusammenfassung:** Der folgende Aufsatz stellt Prozesse des Wissensaustauschs am Beispiel der Schulbuchrevision im Deutschland der Nachkriegszeit dar. Ausgehend von dem Modell des „policy borrowing“ von Phillips und Ochs (2003) werden die personellen, inhaltlichen und institutionellen Verknüpfungen zwischen deutschen und internationalen Akteuren dargestellt. Besondere Berücksichtigung findet dabei die Schulbuchpolitik der britischen Besatzungsbehörde sowie der UNESCO mit ihrem Grundsatz der Bildung für *internationale Verständigung*. Der Aufsatz zeigt am Beispiel des Braunschweiger Schulbuchinstituts und der internationalen Schulbuchrevision, dass Wissenstransfer nicht nur in eine Richtung stattfand, sondern Standardisierungsprozesse in Theorie und Praxis auf einem sich gegenseitig beeinflussenden Netzwerk von Akteuren und Institutionen beruhte.

**Schlagworte:** Internationale Organisationen, UNESCO, Friedenserziehung, Schulbuch, Transfer

### 1. Einleitung<sup>1</sup>

Die historische Bildungsforschung hat sich seit dem 19. Jahrhundert vor allem als Nationalgeschichte verstanden, in der Nationen den zentralen Referenzpunkt darstellten. Allerdings vollzieht sich seit einigen Jahren ein grundsätzlicher Wechsel in diesem Feld, der das nationale Paradigma zwar nicht auflöst, aber mit einer neuen Perspektive untersucht. Nationale Bildungsgeschichte oszilliert nun zunehmend zwischen einer europäischen oder globalen Perspektive einerseits und regionalen und nationalen Ausdifferenzierungen andererseits. Insbesondere am Beispiel internationaler Organisationen als Vermittler zwischen globalen Bildungssemantiken und Entwicklungen nationaler Bildungssysteme wird danach gefragt, wie Wissensbestände geographische Grenzen

---

1 Die AutorInnen danken PD Dr. Steffen Sammler für die Bereitstellung von Quellen und seine kritische Durchsicht des Aufsatzes.



überschreiten und welchen Wandlungen sie bei diesen Transferprozessen unterliegen. Daran lassen sich die Überlegungen Sarasins anschließen, der von einer gesellschaftlichen Produktion und Zirkulation von Wissen ausgeht, welches sich grundsätzlich über institutionelle, soziale, politische und auch geographische Grenzen hinweg ausbreitet (vgl. Sarasin, 2011). Im folgenden Aufsatz wird allerdings auf ein Konzept zurückgegriffen, das im Kontext internationaler Bildungspolitik den Prozess des Wissensaustauschs als „policy borrowing“ beschreibt, welches in die vier Phasen *cross-national attraction*, *decision*, *implementation* und *internalisation/indigenisation* unterteilt wird (vgl. Phillips & Ochs, 2003). Während in der ersten Phase externe Impulse wahrgenommen werden, auf die in der zweiten Phase die Akteure mit spezifischen Entscheidungen reagieren, werden in der dritten Phase diese externen Wissensbestände in das eigene System integriert. In der vierten Phase schließlich – so das Modell – ist die Adaption so weit vorangeschritten, dass diese Wissensbestände nun internalisiert, also nicht mehr als Ergebnis eines grenzüberschreitenden Transfers, wahrgenommen werden (vgl. Phillips & Ochs, 2003).

Von diesem Modell ausgehend wird am hier gewählten Beispiel der Schulbuchrevision der Wissenstransfer zwischen internationalen und deutschen Institutionen in der Nachkriegszeit untersucht. Die Referenzpunkte bilden dabei die Bildungspolitik der britischen Besatzungsbehörde und die *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO). Gefragt wird nach den Akteuren, Bedingungen, dem Verlauf und den Ergebnissen dieses Wissenstransfers. Dabei wird der komplexen Gemengelage von externer Einwirkung und nationalen Bestrebungen besondere Aufmerksamkeit gewidmet.

## 2. Internationale Verständigung als globale Bildungssemantik

Der internationale Diskurs über Friedenserziehung und -pädagogik entstand in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts im Kontext der Friedensbewegung, der internationalen Frauenbewegung und des *New Education Movement*. Für Deutschland hat Roger Chickering den Zusammenhang von Friedensbewegung und politischer Erziehung vor dem Ersten Weltkrieg untersucht und gezeigt, dass die Pazifisten ihren Fokus sowohl auf die schulische als auch die häusliche Erziehung richteten (vgl. Chickering, 1975). Im schulischen Bereich ging es dabei primär um eine Revision des politisch-nationalistischen und staatsbürgerkundlichen Unterrichts. Es waren insbesondere die linke Lehrerschaft um den Bund Entschiedener Schulreformer, pazifistische LehrerInnen sowie VertreterInnen der Reformpädagogik, die dann nach dem Ersten Weltkrieg die Frage der Friedenserziehung aufgriffen und popularisierten (vgl. Blömeke, 2000). Die Verfechter einer „Friedenserziehung“ forderten eine „internationale Pädagogik“ ein, die „einer Erziehung den Weg weisen sollte, welche sich zur Aufgabe stellt, durch Einwirkung auf die moralische Bildung des heranwachsenden Geschlechts auch die Beziehungen der Völker untereinander unter sittlichen Gesichtspunkten aufzufassen“ (Keferstein, 1899, S. 278), eine Erziehung also zu Völkerverständigung und Frieden (vgl. Tacke, 1924).

Diese Auffassung einer Friedenserziehung insbesondere durch die Reform von Unterrichtsinhalten griff der 1919 gegründete Völkerbund mit der Einrichtung spezifischer Komitees und mit verschiedensten Aktivitäten zur Revision von Schulbüchern auf (vgl. Fuchs, 2005). Exemplarisch dafür war die „Casares-Resolution“ von 1926, die vorsah, nationale Komitees zur gegenseitigen Prüfung und Revision von Schulbüchern zu gründen. In der Überzeugung, dass „one of the most effective methods of bringing about the intellectual rapprochement of peoples would be to delete or modify passages in school textbooks of a nature to convey to the young wrong impressions leading to an essential misunderstanding of other countries“, sollten diese Komitees Schulbücher anderer Länder untersuchen und im bi- und multilateralen Austausch entscheiden, „what representations of a friendly and private nature, if any, should be made to the authors or publishers with a view to the proposed emendation“ (Casares Resolution, 1926, in: UNESCO, 1949a, S. 156).

Der Völkerbund trug damit zur Entstehung einer globalen Semantik über die Bildung für Frieden und *internationale Verständigung* bei, die nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges vom neuen multilateralen System der Vereinten Nationen fortgeführt und ausgebaut wurde. In deren Zentrum stand die Verbindung des globalen Anspruchs auf das universale Recht auf Grundbildung mit dem Ziel demokratischer Wertevermittlung und ökonomischer Modernisierung (vgl. Mundy, 1999; Jones & Coleman, 2005). Ausgehend von den friedenspädagogischen Aktivitäten der Zwischenkriegszeit zielte insbesondere die Politik der UNESCO in den beiden Nachkriegsjahrzehnten auf eine demokratische Erneuerung des Bildungswesens im kriegszerstörten Europa. *International understanding* wurde dabei die semantische Formel, durch die verschiedenste Programme und Initiativen miteinander verbunden waren. Einen zentralen Bereich bildete dabei – auch hier ausgehend von den Initiativen der Vorkriegszeit – die Schulbuchrevision. Bereits 1947 wurden entsprechende Programme vom Exekutivrat der UNESCO beschlossen, in denen der Erziehung zur Völkerverständigung im Kontext der Revision von Schulbüchern ein besonderer Platz eingeräumt wurde. So hieß es 1949: „Es ist eine der Hauptaufgaben der UNESCO, mit darauf hinzuwirken, dass die Erziehung und der Unterricht sich in den Dienst der internationalen Verständigung stellen, und ein wichtiger Teil dieser vielgestaltigen Aufgabe besteht in der entsprechenden Neugestaltung der Schulbücher“ (UNESCO, 1951a, S. 13).

Dementsprechend produzierte die UNESCO in den ersten Jahren ihres Bestehens eine Reihe von programmatischen Schriften, etwa 1949 basierend auf einer Ausstellung in Paris Unterrichtsmaterialien zu Menschenrechten oder 1950 eine Studie über „Tensions Affecting International Understanding“, in der die Rolle von Stereotypen bei der Völkerverständigung thematisiert wurde (vgl. Hüfner & Reuther, 2005). Wegweisend für die Reform von Schulbüchern war allerdings das 1949 publizierte „Handbook for the improvement of textbooks and teaching materials: as aids to international understanding“ (UNESCO, 1949a), das auf dem bereits auf der ersten Generalversammlung der UNESCO 1946 verabschiedeten Programm zur internationalen Schulbuchrevision beruhte und Kriterien für die Erarbeitung von Schulbüchern im Geiste der Völkerverständigung enthielt. Dieses Programm von 1946 beinhaltete unter dem Titel „Looking

at the World through Textbooks“ Vorschläge zu Inhalten und Umsetzung der internationalen Verbesserung von Schulbüchern, die weiterentwickelt wurden und in ein Neun-Punkte-Programm für die Schulbuchaktivitäten der UNESCO mündeten, das auf der ersten Generalkonferenz der UNESCO angenommen wurde (vgl. UNESCO, 1946).

Das *UNESCO Handbook* baute darauf und auf den in der Zwischenkriegszeit gemachten Erfahrungen in der Schulbuchrevision auf, unter anderem jenen der *Association Norden*, der französischen Lehrergewerkschaft sowie der südamerikanischen Staaten. Außerdem hatte Édouard Claparède schon 1930 auf dem 5. Internationalen Kongress für Moral Education ein Acht-Punkte-Schema zur Schulbuchrevision vorgestellt, welches nun wieder aufgegriffen wurde. Während Claparèdes Schema neben Objektivität, Unparteilichkeit und Ausschluss von Vorurteilen gegenüber anderen Nationen und Gruppen aber noch besonders die Ablehnung von Kriegsverherrlichung sowie internationale Zusammenarbeit als Mittel zur Verhinderung von Kriegen berücksichtigte (vgl. Schüddekopf, 1966), ging der „Model Plan“ des *UNESCO Handbook* darüber hinaus. Auch dieser zählte zu den grundlegenden Prinzipien Genauigkeit und Fairness der Darstellungen, daneben aber auch Verständlichkeit und Ausgewogenheit sowie „world-mindedness“ (vgl. UNESCO, 1949a). Die konkrete Auswahl der Themen, um diese übergeordneten Ziele zu erreichen, sollte von den an den Schulbuchgesprächen beteiligten Staaten festgelegt werden (vgl. UNESCO, 1949a).

Der ambitionierte Plan, schon 1947 eine internationale Bestandsaufnahme von Schulbüchern vorzunehmen und die UNESCO als internationales Zentrum für Schulbuchfragen zu etablieren, konnte allerdings nicht realisiert werden. Im Folgejahr wurde jedoch ein Sachverständiger für Schulbuchreformen ernannt, ein Musterplan mit Grundsätzen und Kriterien für die Revision erstellt und mit der Erfassung der vorhandenen Schulbücher in den Mitgliedsstaaten begonnen. Das *UNESCO Handbook* lieferte dafür einen detaillierten Leitfaden, der Ziele der Schulbuchanalysen formulierte und praktische Hinweise für die Umsetzung gab (vgl. UNESCO, 1951a).

### **3. Die erste Phase: „Cross-national Attraction“ und Akteure des Wissenstransfers**

Im Ergebnis der 1947 begonnenen Gespräche zwischen der UNESCO und den alliierten Besatzungsbehörden über eine deutsche Mitarbeit in der internationalen Organisation beschloss die UNESCO-Generalversammlung 1949 in ihrer „Deutschland-Resolution“, in ihre Aktivitäten auch (West-)Deutschland einzubeziehen, wobei es vorrangig um die Verbreitung von UNESCO-Dokumenten, den internationalen Austausch, die Förderung des Unterrichts über die Vereinten Nationen, aber auch um die Revision von Schulbüchern ging (vgl. UNESCO, 1949b). Im Mai 1950 konstituierte sich der Deutsche Ausschuss für UNESCO-Arbeit, bevor die Bundesrepublik im Oktober in die UNESCO aufgenommen wurde (vgl. von Hasselt, 2001; Hüfner & Reuther, 2005). Die UNESCO hatte bereits in ihrer „Deutschland-Resolution“ postuliert, „im Einvernehmen und in Zusammenarbeit mit den zuständigen alliierten Behörden in Deutschland die Schul-

buchfrage in Deutschland zu studieren und festzustellen, welche Gesichtspunkte nach Auffassung der Unesco bei der Neuherstellung und Veröffentlichung deutscher Schulbücher massgeblich sein sollten“ (UNESCO, 1951a, S. 84). Bereits 1948 hielt sich ein Vertreter der UNESCO zwei Wochen in Deutschland auf, um entsprechende Gespräche mit den zuständigen Behörden zu führen.

Die Schulbuchrevision in Deutschland oblag allerdings den Besatzungsmächten. Sie war neben der Neugestaltung der Lehrpläne zentraler Bestandteil der *Re-education*, die auf eine demokratische Reform des deutschen Bildungssystems abzielte. Jegliches nationalsozialistische Gedankengut sollte aus Lehrplänen und Schulbüchern entfernt werden, wobei insbesondere die Fächer Geschichte, Geographie, Sozialkunde und Deutsch im Vordergrund standen. Im Unterschied zur französischen und amerikanischen Besatzungspolitik (vgl. Puaca, 2009) bezogen die Briten von Anfang an Deutsche mit ein, die dem nationalsozialistischen Regime kritisch gegenüber gestanden oder aktiv Widerstand geleistet hatten. In London hatte ein *Textbook Officer* bereits seit 1944 die Schulbücher der Weimarer Republik mit der Absicht überprüft, sie nach Kriegsende anstelle der nationalsozialistischen Schulbücher einsetzen zu können. Terence J. Leonard, der seit 1945 Mitglied der *Textbook Section* war, die zur *Education Branch* in der britischen Besatzungszone gehörte, und deren Leitung er 1948 übernahm, sah in der Schulbuchreform ein zentrales Mittel der *Re-education*. Er arbeitete im eigens eingerichteten *Central Textbook Committee* (CTC) von Anfang an eng mit deutschen Lehrkräften und AkademikerInnen zusammen und setzte sich dafür ein, seine deutschen MitarbeiterInnen auf der internationalen Ebene zu vernetzen. So wurden auf seine Empfehlung hin Georg Eckert und Minna Specht, die damalige Leiterin der Odenwaldschule und spätere Mitarbeiterin am Institut für Pädagogik der UNESCO in Hamburg, in den Deutschen Ausschuss für UNESCO-Arbeit aufgenommen (vgl. Leonard, 22.07.1950).

Diese Zusammenarbeit erfolgte nicht zufällig, sondern im Kontext der Reformbestrebungen des Geschichtsunterrichts und der Lehrerbildung in Niedersachsen. Ein Zentrum bildete dabei Braunschweig, wo der 1946 an die neugegründete Pädagogische Hochschule/Kant-Hochschule berufene Georg Eckert begann, sich mit der Revision von deutschen Schulbüchern zu befassen. Eckert, seit 1946 zunächst Dozent, ab 1948 dann Professor für Geschichte und Methodik des Geschichtsunterrichts an der Kant-Hochschule, engagierte sich in Zusammenarbeit mit der britischen Besatzungsmacht in der sogenannten *Braunschweiger Gruppe* stark für die Reformierung der Lehrerbildung. Zu Eckerts Interesse an Schulbüchern mag ein Vortrag beigetragen haben, den er 1946 für die *Textbook Section* hielt. Dieser Vortrag stand am Anfang der Zusammenarbeit zwischen Eckert und Leonard (vgl. Leonard, 19.06.1950). Daneben hatte die Arbeitsgemeinschaft Deutscher Lehrerverbände (AGDL) auf ihrer Jahresversammlung 1948 beschlossen, einen Ausschuss für Geschichtsunterricht zu bilden, dessen Vorsitz Georg Eckert übernahm, und der auf einer im Januar 1949 durchgeführten Geschichtslehrertagung eine internationale Zusammenarbeit in der Schulbuchrevision forderte.

Die Braunschweiger Gruppe gab ab 1947 eine Reihe von Lehrheften zu Aspekten der deutschen Geschichte für die Lehrerbildung heraus. Der erste Band dieser „Beiträge zum Geschichtsunterricht“ über den „Bauernkrieg“ wurde von der *Textbook Sec-*

tion so gut bewertet, dass weitere Bände der Reihe zur Genehmigung weiterempfohlen wurden. Die „Beiträge“ folgten der dringenden Notwendigkeit, Arbeitsmaterialien für Lehrkräfte bereitzustellen, um die Umsetzung des neuen Lehrplans für Geschichte zu gewährleisten, da dieser fast vollständig neu konzipiert worden war und dementsprechend keine Unterrichtsmaterialien zur Verfügung standen. Dieser Lehrplan für den Geschichtsunterricht der Volks- und Mittelschule, der von der *Education Branch* „Mit Auszeichnung“ bewertet wurde (vgl. Leonard, 1947), ging in den offiziellen Lehrplan von 1947 ein (vgl. Faure, 2015). Eckert war auf Anfrage von Schulrat Karl Turn zur Braunschweiger Gruppe hinzugestoßen (vgl. Eckert, 1946) und etablierte sich später als ihr Organisator und Geschäftsführer. Turn war Referent für Volks- und Mittelschulen im Braunschweiger Ministerium und bereits seit November 1945 Mitglied im *Central Textbook Committee*. Das CTC war unmittelbar verantwortlich für alle publizierten Schulbücher und setzte sich aus LehrerInnen, VertreterInnen der Bildungsbehörden und Verlegern zusammen. Außerdem war es den deutschen Lehrbuchprüfungsausschüssen übergeordnet. Das CTC legte von Anfang an Wert darauf, neue Schulbücher von deutschen AutorInnen anfertigen zu lassen, lediglich deren Kontrolle sollte durch die britischen Behörden erfolgen (vgl. Leonard, o.J. b; Mayer, 1986).

Eckert arbeitete in Fragen der Schulbuchrevision aber nicht nur mit den Besatzungsbehörden zusammen. Als Mitglied der Deutschen UNESCO-Kommission (DUK) – der Deutsche Ausschuss für UNESCO-Arbeit hatte sich nach Aufnahme der Bundesrepublik in die UNESCO umbenannt – initiierte Eckert 1951 die Einrichtung des Ausschusses für Schulbuchverbesserung der DUK, der zunächst vom Vorsitzenden des Schulbuchausschusses der Kultusministerkonferenz, Eugen Löffler, geleitet wurde. Dessen Nachfolger wurde 1956 Eckert. Auch Minna Specht, als Vertreterin des UNESCO-Instituts für Pädagogik in Hamburg gehörte dazu. Der Ausschuss sah es als seine Aufgabe an, die Zusammenarbeit von Lehrkräften und Lehrerverbänden national und international zu fördern, die Arbeit auf alle Arten von Schulbüchern und andere Unterrichtsmaterialien auszudehnen sowie Vorschläge zur Verbesserung der Schulbücher im Sinne der UNESCO-Grundsätze zu machen (vgl. Der Schulbuchausschuß der Deutschen UNESCO-National-Kommission, 1953). Er verabschiedete daher Grundsätze zur Verbesserung von Lehrmaterialien, die auf Überlegungen zurückgingen, die Eckert seit 1949 gemeinsam mit der AGDL und dem Verband der Geschichtslehrer Deutschlands im Hinblick auf eine internationale Schulbuchrevision entwickelt hatte.

#### **4. Die zweite Phase: Entscheidungsprozesse über die Rezeption internationaler Wissensbestände**

Die Frage, welches Wissen von der UNESCO und den britischen Behörden transferiert wurde, ist nicht einfach zu beantworten. Eckert stellte die im zuständigen Ausschuss der DUK verabschiedeten Grundsätze auf einem von der UNESCO organisierten Seminar über den Geschichtsunterricht, das 1950 in Brüssel stattfand und an dem Eckert als Experte für Schulbuchfragen teilnahm, einem internationalen Publikum vor. Diese Grund-

sätze bezogen sich hauptsächlich auf die Arbeitsmethoden der bilateralen Schulbuchgespräche insbesondere zwischen Deutschland und Frankreich (vgl. UNESCO, 1951b).

Derartige internationale Seminare wurden von der UNESCO als zentrales Mittel zur Umsetzung ihrer Bildungsziele betrachtet. Sie stellten einen ‚Pool‘ dar, in dem PädagogInnen und andere ExpertInnen ihr Wissen zusammenbringen konnten, im Sinne der UNESCO diskutieren und vor allem dauerhafte Schulbuchgespräche etablieren sollten (vgl. Perdew, 1951). Im Falle Georg Eckerts und des Brüsseler Seminars erwies sich der letzte Punkt als besonders erfolgreich: Hier wurden die Ideen für die deutsch-amerikanischen, deutsch-dänischen, deutsch-französischen, deutsch-schwedischen, deutsch-norwegischen, deutsch-österreichischen und deutsch-niederländischen Schulbuchgespräche entwickelt (vgl. UNESCO, 1950). Das Brüsseler Seminar hatte eine klare Zielstellung:

This meeting was intended to bring together experts in the field, including those active in Unesco's programme, so that they might discuss the basic problem, review the work already done, and plan for future activities. The Seminar was expected to be the high point of the first phase of Unesco's work in textbook improvement. (UNESCO, 1950, S. 4)

Auf dem Treffen wurden dementsprechend drei Grundsätze der Schulbuchrevision festgelegt: Dass die Beratungen erstens, nicht von Regierungen, sondern privaten Organisationen durchgeführt werden sollten; zweitens, dass die Empfehlung, derartige Treffen zu veranstalten, weder von einer Regierung noch von Seiten der UNESCO zu treffen seien; und drittens, dass es Aufgabe der professionellen Organisationen sei, entsprechende Kontakte zu vermitteln. Die Herstellung sowie die Verbreitung von Schulbuchempfehlungen wurden hingegen als Aufgaben der UNESCO angesehen (vgl. UNESCO, 1951b).

Diese Grundsätze unterschieden sich von denen, die zwei Jahre zuvor im *UNESCO Handbook* vorgeschlagen worden waren. Dies bezog sich auf die Rolle der UNESCO selbst. Im UNESCO-Handbuch war unter Punkt 18 der „Praktischen Vorschläge“ benannt, dass die UNESCO nicht nur als internationales Informationszentrum, Lieferant von Hilfsmitteln, Organisator von Tagungen, Seminaren und Konferenzen und weiterer unterstützender Maßnahmen dienen, sondern auch bilaterale und regionale Maßnahmen auf staatlicher und nichtstaatlicher Ebene fördern sollte (vgl. UNESCO, 1949a, 1951a). Die in Brüssel beschlossenen Grundsätze hingegen schlossen eine Durchführung der Schulbuchrevision seitens nationalstaatlicher oder internationaler politischer Institutionen aus. Dies ist auf die Erfahrungen Eckerts, die er im Kontext der deutsch-französischen und deutsch-britischen Gespräche gemacht hatte, zurückzuführen und daher das Resultat der Kontakte zwischen Georg Eckert und dem Vorsitzenden der *Société des Professeurs d'Histoire et de Géographie*, Edouard Bruley, auf der dritten deutsch-französischen Historikerkonferenz in Speyer 1949 und dem ersten deutsch-britischen Treffen in Braunschweig im selben Jahr – also zu einer Zeit, als noch keine Verbindung zwischen Eckert und der UNESCO bestand.



Das deutsch-französische Abkommen zur gegenseitigen Revision der Schulgeschichtsbücher von 1951 bildete einen ersten Zusammenschluss der bisherigen inhaltlichen und methodischen Erfahrungen und Vereinbarungen. Übergeordnetes Ziel dieser Arbeit war die Prüfung der Schulbücher hinsichtlich der deutsch-französischen sowie der internationalen Verständigung. Wie es das *UNESCO Handbook* vorgesehen hatte, wurde das zugrunde liegende Prinzip des *International Understanding* hier auf die zwischenstaatliche Ebene gebracht und folgte grundsätzlich dessen methodischen Überlegungen. Das Abkommen ging aber noch darüber hinaus, indem nicht nur strittige Fragen besprochen, sondern Schulbücher aller Fächer begutachtet wurden. Außerdem beschränkten sich die Kommissionsmitglieder nicht nur auf die gegenseitige Schulbuchbegutachtung und das Aussprechen von Empfehlungen, sondern besuchten auch Schulklassen, in denen die begutachteten Bücher benutzt wurden, um deren Einsatz im Unterricht beurteilen zu können (vgl. Internationales Schulbuchinstitut, 1954).

Erfahrungswissen in der Schulbuchrevision setzte sich damit gegen das ‚theoretische‘, über das *UNESCO Handbook* postulierte Wissen durch. Die UNESCO, die in den Folgejahren Schirmherrin zahlreicher multilateraler Projekte zur Schulbuchrevision wurde, übernahm die aus der Sicht der bilateralen Schulbuchkonferenzen bewährten Verfahren, wie sie etwa in den britisch-deutschen und vor allem den vier zwischen 1948 und 1950 durchgeführten deutsch-französischen Historikertreffen in Speyer etabliert wurden. Ab der dritten Konferenz 1949 nahm der Verantwortliche für die Abteilung Schulbücher bei der UNESCO, Richard Perdew, an den Treffen teil (vgl. Defrance, 2008). Auf dieser Konferenz kam auf Vermittlung von Terence J. Leonard auch erstmalig der Kontakt zwischen Georg Eckert und Perdew und damit der UNESCO zustande, der den Grundstein bildete für die im Weiteren enge Zusammenarbeit zwischen beiden (vgl. Leonard, o. J. a).

Eine Arbeitsgruppe des Brüsseler Seminars beschäftigte sich mit einem weiteren Aspekt von *International Understanding*, der bereits auf der ersten deutsch-britischen Tagung thematisiert wurde: der Rolle von Welt- und Sozialgeschichte und eines schülerzentrierten, reformpädagogisch geprägten Geschichtsunterrichts (vgl. Lauwerys, 1953). Die Arbeitsgruppe bemängelte unter anderem den Eurozentrismus der Darstellung von Geschichte in Schulbüchern und forderte eine stärkere Berücksichtigung außereuropäischer Geschichte (vgl. UNESCO, 1950). Diese innovativen Ansätze fanden in den Folgejahren bis auf wenige Ausnahmen keine Fortsetzung in den bilateralen Aktivitäten, aber die Hinwendung zu außereuropäischer Geschichte spiegelte sich dann im multilateralen „Major Project on Mutual Appreciation of Eastern and Western Cultural Values“ wider, welches von der UNESCO zwischen 1957 und 1966 durchgeführt wurde, und das auf den Erfahrungen der bilateralen Schulbuchgespräche aufbaute (vgl. UNESCO, 1968; Fuchs, im Druck).

## 5. Die dritte Phase: Die Gründung des Internationalen Schulbuchinstituts als strukturelle Implementation des internationalen Diskurses

Auf der von der Arbeitsgemeinschaft Deutscher Lehrerverbände angeregten und von Eckert zu Ostern 1951 in Braunschweig durchgeführten internationalen Geschichtslehrertagung wurde in Anwesenheit des UNESCO-Vertreters Richard Perdew das Internationale Schulbuchinstitut (ISBI) gegründet (vgl. Eckert, 1951). Diese Gründung ist das Ergebnis der Aushandlungsprozesse zwischen der UNESCO, den britischen Besatzungsbehörden und verschiedenen Institutionen in Deutschland darüber, wie Schulbuchrevision im nationalen und internationalen Rahmen betrieben werden sollte und damit zu einer Erziehung zu „internationaler Verständigung“ beitragen konnte. Eckert schrieb dazu:

Ostern, vom 22.–27. März findet in Braunschweig in der Kant-Hochschule eine internationale Geschichtslehrertagung statt, die sich mit Fragen der internationalen Schulbuchrevision, wie sie die UNESCO fordert, beschäftigt. Der Gedanke zu dieser Tagung entstand im vorigen Sommer auf dem UNESCO-Seminar in Brüssel. Gegen Ende des Seminars verabredete ich mit einer ganzen Anzahl Teilnehmer, daß wir uns Ostern in Braunschweig wiedersehen. Diese Absicht ist nun Wirklichkeit geworden, und wir erwarten Gäste aus Schweden, Norwegen, Dänemark, Holland, Belgien, England, Frankreich, der Schweiz und Österreich. [...] Anlässlich dieser Tagung werden wir in der Kant-Hochschule ein internationales Schulbuchseminar eröffnen. (Eckert, 05.03.1951)

Eckert sah die Tagung auch als einen wichtigen Schritt zur Stärkung der UNESCO in Deutschland an: „Ich glaube, daß diese Tagung für die UNESCO-Arbeit in Deutschland von entscheidender Bedeutung sein wird. Es ist sehr wesentlich, daß die UNESCO bei uns konkrete Arbeiten aufweisen kann. Eine solche erfolgreiche Tagung wäre ein Schritt weiter“ (Eckert, 24.01.1951).

Das ISBI entwickelte sich dann in den Folgejahren zum international anerkannten *clearing house* im Namen von UNESCO und DUK. So organisierte es mit der DUK 1953 die erste eigene Veranstaltung, eine deutsch-japanische Konferenz mit GeschichtslehrerInnen, HistorikerInnen und SchulbuchexpertInnen. Dies bildete den Auftakt der in den Folgejahren stattfindenden zahlreichen bilateralen Schulbuchkonferenzen des Schulbuchinstituts und des Schulbuchausschusses der DUK (vgl. Sammler, 2016). Zwischen 1949 und 1957 fanden außerdem britisch-deutsche Historikertagungen statt, welche zunächst von Georg Eckert – später dem ISBI – und der britischen *Historical Association* initiiert und getragen wurden. Diese hatte schon zu Kriegszeiten mit PolitikerInnen und PädagogInnen im britischen Exil in Kontakt gestanden, die ein Schema für die Schulbuchrevision entwickelt hatten, welches nun für die deutsch-britischen Schulbuchgespräche als Grundlage diente (vgl. Dance, 1960). Ab 1954 wurden die Gespräche auf britischer Seite von der nationalen UNESCO-Kommission getragen, die ein gesondertes *Textbook Sub-Committee* eingerichtet hatte (vgl. Dance, 1955). Ab 1952

trafen sich außerdem in zweijährigem Abstand deutsche und französische GeschichtslehrerInnen. Bei diesen Treffen wurden Fragen der Geschichtsbücher intensiv diskutiert und dieser Aspekt fand auch Eingang in Artikel 13 des deutsch-französischen Kulturabkommens von 1954 (vgl. Schüddekopf, 1966). Die Etablierung der deutsch-französischen Schulbuchkommission erwies sich als ein probates Mittel, Differenzen der Geschichtsinterpretationen zwischen beiden Ländern zu diskutieren und auszuräumen.

Das ISBI war aber nicht die einzige im Kontext der UNESCO-Aktivitäten gegründete Institution in Deutschland. 1951, im gleichen Jahr als das ISBI eröffnet wurde, befürwortete der Exekutivrat auch die Gründung von drei UNESCO-Instituten in der Bundesrepublik: die Zentralstelle für Internationale Jugendarbeit, das spätere UNESCO-Institut der Jugend in Gauting (1952–1956), das Institut für Sozialwissenschaften, später das UNESCO-Institut für Sozialwissenschaften in Köln (1951–1960), und die Pädagogische Zentralstelle, das spätere UNESCO-Institut für Pädagogik (*UNESCO Institute for Education* – UIE, seit 2006: *UNESCO Institute for Lifelong Learning*) in Hamburg (seit 1951), an dessen erster Sitzung unter anderem Maria Montessori und Jean Piaget teilnahmen (vgl. von Hasselt, 2001). Die drei Institute wurden zu einem Zeitpunkt gegründet, als sich die Besatzungsmächte aus dem Bildungssektor der jungen BRD zurückzogen, da Bildung nun juristisch in den Kompetenzbereich der Bundesländer überführt wurde. John W. Thompson, der ab 1947 als spezieller Berater für Fragen der *Re-education* und ab 1949 *UNESCO's Permanent Commissioner for Germany* war, spielte dabei eine maßgebliche Rolle. Zusammen mit dem von ihm stark geförderten Deutschen Ausschuss für UNESCO-Arbeit organisierte er sämtliche notwendige Logistik und Rahmenbedingungen, die jeweiligen Rollen und Mandate der drei Institute und nahm entscheidenden Einfluss auf die Besetzung der jeweiligen *Governing Boards*, die er mit den „finest minds and spirits“ besetzen wollte (vgl. Elfert, 2013, S. 267). In der ersten Planungsphase spielte auch durchaus die Überlegung eine Rolle, am Institut für Pädagogik eine Unterabteilung für Schulbuchrevision einzurichten, um die vor allem innerhalb der britischen Besatzungszone bisher geleistete Arbeit fortführen zu können. Seitens der UNESCO stand Richard Perdew diesbezüglich auch mit Terence J. Leonard, der zu diesem Zeitpunkt noch die *Textbook Section* leitete, in Kontakt, das Vorhaben wurde jedoch verworfen (vgl. Leonard, 13.09.1950). Leonard hatte mit einer Anbindung der Schulbuchrevision an das Institut diese nicht nur fortführen – und damit auch seine Position zunächst sichern –, sondern auch eine Zentralstelle für die bisherigen Quellenbibliotheken schaffen wollen, die mit dem Abzug der britischen *Education Branch* in ihrer Existenz gefährdet waren (vgl. Leonard, 22.07.1950). In diesen Quellenbibliotheken wurden Schulbücher und andere Unterrichtsmaterialien gesammelt, um diese Lehrkräften zur Verfügung zu stellen und Zugang zu geeigneten Lehrmaterialien für die neuen Lehrpläne zu ermöglichen. Sie wurden schließlich aufgelöst und teilweise an andere Standorte verlagert, so unter anderem nach Braunschweig, wo sie den Grundstock des kurze Zeit später gegründeten Internationalen Schulbuchinstituts bildeten (vgl. Jacobi, 01.03.1951).

Das Institut für Pädagogik, zu dessen Kuratoriumsmitgliedern bis 1955 Georg Eckert gehörte und an dessen Satzung er mitgearbeitet hatte, konzentrierte sich in den Anfangs-

jahren auf Lehreraus- und -fortbildung, vorschulische Erziehung, Erwachsenenbildung und Schulreform. Das Mandat des Instituts bestand darin, „[to] establish contacts between educators in Germany and other countries [...] without prejudice arising from national, racial or cultural differences“, und „to participate in the work of UNESCO [...] to maintain peace in the world and to carry out educational programmes for international understanding“ (Elfert, 2013, S. 269). Gemeinsam mit unterschiedlichen nationalen UNESCO-Kommissionen organisierte das Institut zwischen 1955 und 1966 insgesamt zwölf internationale Seminare für junge LehrerInnen über „The Teacher’s Role in Promoting International Understanding“, die in verschiedenen europäischen Ländern stattfanden (vgl. von Hasselt, 2001). Das erste zweiwöchige Lehrerseminar fand in Zusammenarbeit mit der französischen UNESCO-Kommission im Juli 1955 am *Centre International d’Études Pédagogiques* in Sèvres statt und behandelte sowohl allgemeine Fragen der internationalen Verständigung als auch des praktischen Unterrichts (vgl. Bohnsack, 1956). Die zweite Veranstaltung wurde – unter Mitwirkung der Deutschen UNESCO-Kommission – 1956 am UNESCO-Institut der Jugend in Gauting durchgeführt (vgl. Gillett, 1957). In dem Seminar von 1959, das in Raach (Österreich) stattfand, spielten Fragen der Lehrbuchrevision eine wichtige Rolle, nachdem das Institut sich anfangs wenig um dieses Thema gekümmert hatte. So schrieb ein sichtlich enttäuschter Eckert 1952: „Leider Gottes hat das Institut auch garnichts für Schulbuchfragen gemacht und einen Versuch meinerseits abgewiesen. Ich habe das Gefühl, daß auch Mr. Thompson dieser Arbeit nicht sehr wohlwollend gegenübersteht“ (Eckert, 21.07.1952). Das sollte sich dann im Laufe der folgenden Jahre ändern: So informierte Georg Eckert 1959 nicht nur über die internationale Schulbucharbeit seines Braunschweiger Instituts, sondern übten sich die SeminarteilnehmerInnen auch in der kritischen Prüfung und dem Vergleich von Schulbüchern. Bei der siebten Veranstaltung, die 1961 unter Beteiligung der schwedischen und finnischen UNESCO-Kommission bei Stockholm stattfand, diskutierten die TeilnehmerInnen Fragen des praktischen Unterrichtens, wobei ein Aspekt das Unterrichten von Weltgeschichte betraf (vgl. Krogh, 1962). Das darauffolgende Seminar konnte in Prag durchgeführt werden. Es war damit gelungen, osteuropäische LehrerInnen und ExpertInnen miteinzubeziehen (vgl. Cuffie, 1963). Von Anfang an stellte das UNESCO Institute for Education (UIE) somit ein Begegnungszentrum für Länder östlich und westlich des Eisernen Vorhangs dar, was unter anderem durch die durchgehende Zugehörigkeit der Sowjetunion bzw. Russlands zum *Governing Board* von 1959 bis 1998 verdeutlicht wurde (vgl. Elfert, 2013). Diese Mediationsfunktion zwischen Ost und West war darüber hinaus der Hauptgrund für die Weiterfinanzierung durch die BRD, da die Bundesregierung hieran ein besonderes Interesse hatte (vgl. Kulnazarova & Duedahl, 2017).

## 6. Fazit

Der Transfer von Wissen ist nicht immer geradlinig, er ist keine Einbahnstraße, er ist abhängig von bestimmten gesellschaftlichen Konstellationen und von Akteuren mit unterschiedlichen Interessen. Die Frage, wie und mit welchem Ergebnis Wissensbestände aus einer internationalen in eine nationale Ebene und zurück transferiert wurden, ist daher äußerst komplex und historisch nicht immer eindeutig zu beantworten. Im hier untersuchten Beispiel wurde von einer internationalen Bildungssemantik zu *internationaler Verständigung* ausgegangen, die ihre Ursprünge am Beginn des 20. Jahrhunderts hatte und durch den Völkerbund und die UNESCO international institutionalisiert wurde. Schulbuchrevision wurde als ein zentraler Bestandteil dieser *internationalen Verständigung* angesehen und durch entsprechende institutionelle Strukturen und Aktivitäten sowie Handbücher und Empfehlungen diffundiert. Bezogen auf das hier gewählte Beispiel der Schulbuchrevision in der britischen Besatzungszone nach dem Zweiten Weltkrieg trat neben dem internationalen Akteur, der UNESCO, eine zweite, für den Wissenstransfer entscheidende Institution auf: die *Textbook Section* der britischen Besatzungsmacht. Im Kontext der Reform des Geschichtsunterrichts und der Lehrerbildung in Niedersachsen stießen diese internationalen Aktivitäten auf Interesse. Die Braunschweiger Gruppe bzw. später das Internationale Schulbuchinstitut nahmen die internationalen Wissensbestände auf und waren die zentralen Akteure des Wissenstransfers, sie wirkten aber zugleich auch in den internationalen Bildungsdiskurs zurück. Damit etablierte sich ein weitverzweigtes, mehrdimensionales Netzwerk, das faktisch die ‚Transferkanäle‘ jenseits geographischer Grenzen bildete, das mit der Person Georg Eckert aber auch über einen zentralen Knotenpunkt verfügte. Eckert nutzte seine vielfache institutionelle Anbindung – als Leiter des Schulbuchinstituts in Braunschweig, mit der Arbeitsgemeinschaft deutscher Lehrerverbände/GEW (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft), der Mitgliedschaft im Kuratorium des Instituts für Pädagogik und im Kontext der Deutschen UNESCO-Kommission und damit dem direkten Zugang zum Pariser Hauptquartier der UNESCO – um seine Aktivitäten umzusetzen bzw. solche anzuregen. Zuerst gemeinsam mit der *Textbook Section* und dann mit der Deutschen UNESCO-Kommission baute er ein Expertennetzwerk auf, über das Auswärtige Amt konnte er mit den politischen VertreterInnen der jeweiligen Botschaften in Deutschland in Kontakt treten. Eckert war Vorsitzender des internationalen Komitees innerhalb der AGDL, in dem alle Spezialkomitees, die sich für *internationale Verständigung* einsetzten, zusammengefasst waren, außerdem war er Präsident ihres „Ausschusses für Geschichtsunterricht“.

Dieses Netzwerk ermöglichte die Rezeption und Anpassung der Empfehlungen der UNESCO für die internationale Schulbucharbeit, nach dem Modell von Phillips und Ochs (2003) also die dritte Phase des Transfers. Dies ging einher mit einer Standardisierung der Schulbuchrevision, wie sie etwa in der Methodik und den operativen Verfahren von Schulbuchrevision deutlich wurde. Blickt man nämlich auf das Format der internationalen Schulbuchaktivitäten, lässt sich ein standardisierter Ablauf beobachten: individuelle Kontakte oder Kontaktaufnahme über das Auswärtige Amt bzw. die Ver-

tretungen der betreffenden Länder in der Bundesrepublik, Austausch von Schulbüchern (zumeist über die deutschen Botschaften), erste Sondierungsgespräche auf politischer Ebene, Eruierung der ExpertInnen in Deutschland, Vorbesprechungen in Braunschweig, dann Schulbuchanalysen und schließlich eine Konferenz mit dem Ergebnis der Verabschiedung von Schulbuchempfehlungen. Dieses Verfahren setzte sich in den Folgejahren durch und wurde allgemein anerkannt. So resümierte Eckert 1958:

Es ist uns in den letzten 10 Jahren gelungen, in Zusammenarbeit mit fast allen freien europäischen Staaten die kontroversen historischen Probleme vor allem des 19. und 20. Jahrhunderts zum mindesten in den Hauptfragen zu diskutieren, und zu lösen. Diese Arbeit hat, wie allgemein anerkannt wird, bereits sichtbare Spuren in den Schulbüchern der verschiedenen europäischen Länder, vor allem aber der Bundesrepublik, hinterlassen. (Eckert, 19.03.1958)

Diese Standardisierung führte dazu, dass die in den Folgejahren etablierten bilateralen und internationalen Schulbuchaktivitäten nicht mehr direkt auf die ursprünglichen Ideen und Empfehlungen der UNESCO zurückgriffen, sondern es setzte eine, dem Modell von Phillips und Ochs entsprechende, „Internalisierung“ ein, sodass dieses Wissen und seine Operationalisierung nunmehr als selbstverständlich galt.

## Quellen und Literatur<sup>2</sup>

- Blömeke, S. (2000). Friedenserziehung in der Weimarer Republik. Eine historisch-biographische Analyse zum Lehrerdasein in der „pädagogischen Provinz“. In M. Dust, C. Sturm & E. Weiß (Hrsg.), *Pädagogik wider das Vergessen. Festschrift für Wolfgang Keim* (S. 15–46). Kiel: Götzelmann.
- Bohnsack, F. (1956). Der Beitrag des Lehrers zur internationalen Verständigung und Zusammenarbeit. Bericht über ein internationales Lehrerseminar in Sèvres, Juli 1955. *International Review of Education*, 2(2), 234–237.
- Chickering, R. (1975). *Imperial Germany and a World Without War. The Peace Movement and German Society, 1892–1914*. Princeton: University Press.
- Cuffie, D. (1963). Education for International Understanding. Report on an international seminar held at Prague, July 1962. *International Review of Education*, 9(4), 467–468.
- Dance, E. H. (1955). Anglo-German Textbook Exchange: The first five years. *Internationales Jahrbuch für Geschichtsunterricht*, 4, 258–259.
- Dance, E. H. (1960). *History the Betrayer. A study in bias*. London: Hutchinson.
- Defrance, C. (2008). Die internationalen Historikertreffen von Speyer. Erste Kontaktaufnahme zwischen deutschen und französischen Historikern nach dem Zweiten Weltkrieg. In U. Pfeil (Hrsg.), *Die Rückkehr der deutschen Geschichtswissenschaft in die „Ökumene der Historiker“*. Ein wissenschaftsgeschichtlicher Ansatz (S. 213–238). München: Oldenbourg.

2 In diesem Quellen- und Literaturverzeichnis sind entsprechend den bibliographischen Standards, die die ZfPäd derzeit nutzt, Archivquellen und Literatur nicht getrennt aufgeführt. Das entspricht nicht den disziplinären Standards historiographischer Beiträge. Die ZfPäd wird in Zukunft die genutzten Standards anpassen und die getrennte Auflistung ermöglichen. (Die Herausgeber\*innen des Beiheftes)



- Der Schulbuchausschuß der Deutschen UNESCO-National-Kommission (1953). *Internationales Jahrbuch für Geschichtsunterricht*, 2, 368.
- Eckert, G. (1946). *Tagebuch Prof. Eckert Forts. 1946–1947*. Archiv Georg-Eckert-Institut, Braunschweig.
- Eckert, G. (1951). Die internationale Geschichtslehrertagung Ostern 1951. *Internationales Jahrbuch für Geschichtsunterricht*, 1, 191–195.
- Eckert, G. (24.01.1951). *Brief von G. Eckert an Richard M. Perdew, UNESCO Department of Education*. (143 N, Zg. 2009/069, Nr. 125). Niedersächsisches Landesarchiv. Staatsarchiv, Wolfenbüttel.
- Eckert, G. (05.03.1951). *Brief von G. Eckert an J. M. Read*. (143 N, Zg. 2009/069, Nr. 125). Niedersächsisches Landesarchiv. Staatsarchiv, Wolfenbüttel.
- Eckert, G. (21.07.1952). *Brief von G. Eckert an Richard M. Perdew*. (143 N Zg., 2009/069, Nr. 125). Niedersächsisches Landesarchiv. Staatsarchiv, Wolfenbüttel.
- Eckert, G. (19.03.1958). *Brief von G. Eckert an Burian*. (143 N, Zg. 2009/069, Nr. 178/2). Niedersächsisches Landesarchiv. Staatsarchiv, Wolfenbüttel.
- Elfert, M. (2013). Six Decades of Educational Multilateralism in a Globalising World: The history of the UNESCO institute in Hamburg. *International Review of Education*, 59(2), 263–287.
- Faure, R. (2015). *Netzwerke der Kulturdiplo-matie: die internationale Schulbuchrevision in Europa 1945–1989*. Berlin: de Gruyter.
- Fuchs, E. (2005). Internationale Schulbuch- und Curriculumrevision in historischer Perspektive. In E. Matthes & C. Heinze (Hrsg.), *Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis* (S. 193–210). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fuchs, E. (Hrsg.) (2006). *Bildung international: historische Perspektiven und aktuelle Entwicklungen*. Würzburg: Ergon-Verlag.
- Fuchs, E. (im Druck). Georg Eckert und die Schulbucharbeit mit Asien. In D. Dowe, E. Fuchs, H. C. Mätzing & S. Sammler (Hrsg.), *Georg Eckert (1912–1974). Im Spannungsfeld von Wissenschaft und Politik*. Göttingen: V & R Unipress.
- Gillett, C. R. E. (1957). International Understanding – A seminar for young teachers held at Gauding, near München, 23 July to 4 August 1956. *International Review of Education*, 3(2), 233–234.
- Hüfner, K., & Reuther, W. (2005). Chronik der UNESCO von 1945–2004. In K. Hüfner & W. Reuther (Hrsg.), *UNESCO-Handbuch* (Neuausgabe, 2. Aufl., S. 162–276). Bonn: UNO.
- Internationales Schulbuchinstitut (Hrsg.) (1954). *Deutschland und Frankreich im Spiegel ihrer Schulbücher*. Braunschweig: Limbach.
- Jacobi, W. (01.03.1951). *Brief von Dr. Walter Jacobi an Terence J. Leonard*. Nachlass Leonard, Archiv Georg-Eckert-Institut, Braunschweig.
- Jones, P. W., & Coleman, D. (2005). *The United Nations and Education. Multilateralism, development and globalization*. New York: Routledge.
- Keferstein, H. (1899). Internationale Pädagogik und Friedensbestrebungen. *Die deutsche Schule*, 3(5), 277–283.
- Krogh, T. (1962). Seminar on „Education for International Understanding – The Role of the Teacher Training Institution“ held at Viggbyholm Boarding School (near Stockholm). Sweden, 16<sup>th</sup> to 29<sup>th</sup> July 1961. *International Review of Education*, 7(1), 98–99.
- Kulnazarova, A., & Duedahl, P. (2017). UNESCO's Re-Education Activities in Postwar Japan and Germany. Changing minds and shifting attitudes towards peace and international understanding. In A. Kulnazarova & C. Ydesen (Hrsg.), *UNESCO Without Borders. Educational campaigns for international understanding* (S. 52–74). London/New York: Routledge.
- Lauwerys, J. A. (1953). *History Textbooks and International Understanding (Towards World Understanding XI)*. UNESCO: Paris.
- Leonard, T. J. (o. J. a). *Some reflections on two conversations with Mr. Henry Albert*. Nachlass Leonard. Archiv Georg-Eckert-Institut, Braunschweig.

- Leonard, T.J. (o.J. b). *The Central Textbook Committee*. Nachlass Leonard. Archiv Georg-Eckert-Institut, Braunschweig.
- Leonard, T.J. (1947). *Sitzung des Schulbuchausschusses am 14. März 1947 in Bünde*. Nachlass Leonard. Archiv Georg-Eckert-Institut, Braunschweig.
- Leonard, T.J. (19.06.1950). *Brief von Terence J. Leonard an Robert Birley*. Nachlass Leonard. Archiv Georg-Eckert-Institut, Braunschweig.
- Leonard, T.J. (22.07.1950). *Brief von Terence J. Leonard an Minna Specht*. Nachlass Leonard. Archiv Georg-Eckert-Institut, Braunschweig.
- Leonard, T.J. (13.09.1950). *Brief von Terence J. Leonard an James Quillen*. Nachlass Leonard. Archiv Georg-Eckert-Institut, Braunschweig.
- Mayer, U. (1986). *Neue Wege im Geschichtsunterricht? Studien zur Entwicklung der Geschichtsdidaktik und des Geschichtsunterrichts in den westlichen Besatzungszonen und in der Bundesrepublik Deutschland 1945–1953*. Köln/Wien: Böhlau.
- Mundy, K. (1999). Educational Multilateralism in a Changing World Order: UNESCO and the limits of the possible. *International Journal of Educational Development*, 19(1), 27–52.
- Perdew, R.M. (1951). *International Educational Seminar on the Teaching of History as a Means of Developing International Understanding. The Follow-Up of the Brussels Seminar*. (UNESCO/Sem/51/W.P.7). Archiv UNESCO, Paris.
- Phillips, D. & Ochs, K. (2003). Processes of Policy Borrowing in Education: some explanatory and analytical devices. *Comparative Education*, 39(4), 451–461.
- Puaca, B.M. (2009). *Learning Democracy. Education reform in West Germany, 1945–1965*. New York/Oxford: Berghahn.
- Sammler, S. (2016). Schulbuchgespräche in friedenspädagogischer Absicht. Die Revision der Geschichtsbücher im Versöhnungsprozess nach 1945. In C. DeFrance & U. Pfeil (Hrsg.), *Verständigung und Versöhnung nach dem „Zivilisationsbruch“? Deutschland in Europa nach 1945* (S. 605–624). Brüssel: Peter Lang.
- Sarasin, P. (2011). Was ist Wissensgeschichte? *Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur (IASL)*, 36(1), 159–172.
- Schüddekopf, O.-E. (1966). *Zwanzig Jahre westeuropäischer Schulgeschichtsbuchrevision 1945–1965: Tatsachen und Probleme*. Braunschweig: Limbach.
- Tacke, O. (1924). Die Vorbereitung der Aufnahme Deutschlands in den Völkerbund durch die Schulen. *Die Neue Erziehung*, 6, 449–452.
- UNESCO (Hrsg.) (1946). *Looking at the World Through Textbooks*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (Hrsg.) (1949a). *A Handbook for the Improvement of Textbooks and Teaching Materials as Aids to International Understanding*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (Hrsg.) (1949b). Experts Review Unesco Program in Germany; Suggest Expansion. *UNESCO Courier*, 2(5), 3.
- UNESCO (Hrsg.) (1950). *Better History Textbooks*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (Hrsg.) (1951a). *Handbuch für die Neugestaltung von Schulbüchern und Lehrmitteln im Sinne einer internationalen Verständigung*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (1951b). *The Brussels Seminar. Findings and Studies*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (1968). *Appraisal of the Major Project on Mutual Appreciation of Eastern and Western Cultural Values, 1957–1966*. Paris: UNESCO.
- von Hasselt, J. (2001). Zur Geschichte der deutschen Mitarbeit in der UNESCO. In Deutsche UNESCO-Kommission (Hrsg.), *Lernziel Weltoffenheit. Fünfzig Jahre deutsche Mitarbeit in der UNESCO* (S. 133–381). Bonn: UNESCO.

**Abstract:** This paper illustrates processes of knowledge exchange by using the textbook revisions that took place in post-war Germany as a case study. It presents the connections between German and international participants, in terms of substance and at both personal and institutional levels, on the basis of Phillips and Ochs' 'policy borrowing' model. The authors pay particular attention to the textbook policies of the British occupying authorities and UNESCO, which were based on the principle of education for international understanding. The paper refers to the 'Internationale Schulbuchinstitut in Braunschweig' (International Textbook Institute in Braunschweig) and international textbook revision to demonstrate that knowledge transfer was not a one-way street. Rather, that standardisation processes in both theory and practice depended upon a mutually influential network of individuals and institutions.

**Keywords:** International Organisations, UNESCO, Peace Education, Textbook, Transfer

### **Anschrift der Autor\_innen**

Prof. Dr. Eckhardt Fuchs, Georg-Eckert-Institut –  
Leibniz-Institut für internationale Schulbuchforschung,  
Celler Str. 3, 38114 Braunschweig, Deutschland  
E-Mail: fuchs@gei.de

Kathrin Henne, M.A., Georg-Eckert-Institut –  
Leibniz-Institut für internationale Schulbuchforschung  
Celler Str. 3, 38114 Braunschweig, Deutschland  
E-Mail: henne@gei.de

# Entscheidungen in der Schulpolitik

## *Begründungsmuster von Parteien und die Rolle von Wissen*

**Zusammenfassung:** Der Beitrag untersucht die Argumentationsmuster von Parteien zu den schulstrukturellen Entscheidungen in Berlin seit dem Zweiten Weltkrieg bis Anfang der 1990er Jahre (*Begründungsdimension*) und prüft zudem, welche Rolle Wissen dabei einnimmt (*Wissensdimension*). Grundlage der Analysen bilden die Parlamentsdebatten der Jahre 1947, 1951 und 1991, in denen die entscheidenden Weichenstellungen für die Berliner Schulstrukturpolitik gelegt wurden. Die Ergebnisse zeigen, dass die Parteien im Laufe der Zeit weniger normativ, sondern zunehmend formal argumentieren und sich auch selten auf erziehungswissenschaftlich gestütztes Wissen beziehen.

**Schlagworte:** Parteien, Schulstruktur, Schulpolitik, Argumentationsmuster, Wissen

### 1. Verortung des Wissensbegriffs

Die Vorstellung darüber, was Wissen ist und ob bzw. wie dieses von Überzeugungen und normativen Setzungen unterschieden werden kann, wird in den Geistes- und Sozialwissenschaften regelmäßig diskutiert (vgl. für die Politikwissenschaft Nullmeier, 1993; für die Philosophie Dahms, 1994; und für die Erziehungswissenschaft Vogel, 2016). Während in der Erziehungswissenschaft die Forschungstradition lange Zeit ihren philosophischen und pädagogischen Wurzeln verhaftet blieb und normative Ansätze die Wissenschaftskultur prägten, gewann die an den Sozialwissenschaften angelehnte empirische Forschung in den letzten Dekaden zusehends mehr Aufmerksamkeit und Relevanz (vgl. Vogel, 2016, S. 455–457). In manchen Teilen der Erziehungswissenschaft wird dabei die Auffassung vertreten, dass sich ein erziehungswissenschaftliches Wissen nur aus objektiven Fakten und empirischen Analysen generieren sollte und sich dahingehend auch von der Pädagogik unterscheide, deren Fokus auf Handlungsanleitung und Sinnauslegung liege und sie sich deshalb auch nicht von ihren normativen Grundlagen lösen könne (vgl. Vogel, 2016, S. 455–456). Entsprechend firmieren unter der Bezeichnung ‚Erziehungswissenschaft‘ unterschiedliche wissenschaftstheoretische Ansätze, die sich zumindest in die Bereiche (1) ethisch-philosophisches, (2) handlungsbezogen-pädagogisches und (3) empirisch-erziehungswissenschaftliches Wissen einteilen lassen. Diese disziplinspezifische Debatte soll jedoch nicht vertieft werden. So geht es hier nicht um eine Diskussion des Wissensbegriffs *innerhalb* der Erziehungswissenschaft, sondern darum, inwieweit Wissen aus der Erziehungswissenschaft in *schulpolitischen* Begründungen aufgegriffen wird. Relevant ist für diesen Beitrag daher lediglich der Aspekt, dass innerhalb der Erziehungswissenschaft *verschiedene Wissensklassifikationen*

existieren, die zudem häufig mit einem unterschiedlichen Grad an Normativität einhergehen (*erziehungswissenschaftliche Wissensdimension*).

Im Spannungsfeld bzw. Kontinuum zwischen Normativität und Empirie befindet sich aber auch eine weitere Ebene, die bei der Untersuchung von schulpolitischen Entscheidungen virulent wird. Diese bezieht sich auf die *Form der Begründung* von Entscheidungen (*Begründungsdimension*). Diese Dimension trägt dem Umstand Rechnung, dass das Wissen – sei es nun philosophisches, pädagogisches oder empirisch-erziehungswissenschaftliches Wissen – immer gesellschaftlich eingebettet ist und nicht losgelöst von dem vergangenen, gegenwärtigen sowie antizipierten Kontext gesehen werden kann (vgl. Dewey, 1929/2001). Das heißt auch, dass das Wissen selbst Bestandteil gesellschaftlicher Aushandlungsprozesse ist. Denn die in einer Gesellschaft bestehenden normativen Orientierungen und politischen Werte prägen das Wissen der Akteure, die wiederum ein bestimmtes Wissen generieren, welches diese normativen Prämissen stützt. Dementsprechend spielen in politischen Debatten normative, d. h. werteethische und moralische Begründungen nach wie vor eine große Rolle. Allerdings ist davon auszugehen, dass in modernen Gesellschaften die normativen Orientierungen und politischen Werte pluralistischer geworden sind und damit auch die Kontingenz von Wissen deutlicher zu Tage tritt. Dies könnte eine Zunahme von Begründungen zur Folge haben, die sich auf den unmittelbaren gesellschaftlichen Nutzen oder formale Aspekte beziehen (vgl. Bleses, Offe & Peter, 1997, S. 512–514), was ebenfalls in diesem Beitrag untersucht wird. Im Vordergrund steht bei dieser Ebene somit, dass das Wissen der Akteure gesellschaftlich eingebettet ist und sie ihre Entscheidungen mehr oder weniger stark normativ begründen können.

Ein Zusammenhang zwischen der *Wissens-* und der *Begründungsdimension* kann vorhanden sein, ist aber in keinem Fall zwingend. So können politische Entscheidungen über die Schulstruktur auch gänzlich losgelöst von erziehungswissenschaftlichem Wissen zustande kommen.

## 2. Gesellschaftlicher Kontext von Wissen

Der historisch-institutionalistische Ansatz in der Institutionalismus-Theorie geht von einem fortschreitenden Entwicklungspfad und einem erheblichen Beharrungsvermögen von Institutionen aus, die die Verbreitung und Anwendung von neuem Wissen erschweren (vgl. Mahoney, 2000). Denn dem Pfadabhängigkeitstheorem zufolge wird ein einmal eingeschlagener Pfad durch positive Rückkopplungsprozesse stabilisiert, indem die Akteure u. a. aufgrund eingefahrener Handlungsorientierungen und Problemwahrnehmungen eher auf etablierte Institutionen und etabliertes Wissen zurückgreifen, anstatt Neues zu implementieren. Dies liegt auch an den i. d. R. hohen Gründungskosten einer Institution und den Koordinierungs- und Lerneffekten, die auf dem bisher gültigen Wissen gründen. Dennoch ist institutioneller Wandel und die Verbreitung neuen Wissens auch abseits einmal eingeschlagener Pfade möglich. So können neue Erkenntnisse oder kritische Weichenstellungen (z. B. durch Kriege, Krisen oder einschneidende

wissenschaftliche Entdeckungen) eine Neuordnung von Institutionen notwendig machen oder bisher als stabil angesehene Institutionen zum Kollabieren bringen. Einen Einstellungswandel bei Akteuren können jedoch nicht nur solche exogenen Ereignisse bewirken, sondern auch endogene Faktoren, wie sich verändernde Wertüberzeugungen oder stete Lernprozesse (vgl. Schmidt, 2010). Demzufolge transportieren und rechtfertigen Akteure ihr Wissen über politische Diskurse (auch in Form von Parlamentsdebatten). Akteure sind nicht nur Träger von Wissen, sondern sie gestalten es auch. In diesem Sinne ist Wissen nichts Statisches, sondern wandelbar. Bisherige Gewissheiten können in Vergessenheit geraten, aber auch neues gesellschaftliches Wissen entstehen. Dabei steigt die Wahrscheinlichkeit für die Etablierung neuen Wissens, wenn exogene Ereignisse das bisherige Wissen erschüttern und dadurch der Raum geöffnet wird, bestehende Gewissheiten in Frage zu stellen und neues Wissen im Diskurs zu platzieren. Das Ende des Zweiten Weltkriegs und die Besetzung Deutschlands durch die vier Mächte USA, Großbritannien, Frankreich und die Sowjetunion sowie die Spaltung Deutschlands in die BRD und DDR (1949) als auch deren Wiedervereinigung (1990) sind als solche exogenen Ereignisse bzw. kritische Weichenstellungen anzusehen (vgl. hierzu Mahoney, 2000). So handelte es sich jeweils um Systemumbrüche mit erheblichen gesellschaftlichen Umwälzungen, in denen das bisherige Wissen massiv erschüttert und der Raum für neues Wissen geöffnet wurde. Im Zuge dieser historisch prägenden Zeitpunkte wurden im Berliner Parlament die grundlegenden Gesetzesänderungen und damit entscheidenden Weichenstellungen für die Entwicklung der Berliner Schulstruktur vorgenommen: Hierzu gehören die Entscheidung zur Einheitsschule im Jahr 1947, zur Ablösung der Einheitsschule durch die Berliner Schule bereits vier Jahre später im Jahr 1951 und zur Weiterführung des West-Berliner Schulsystems und dessen Übertragung auf Gesamtberlin im Jahr 1991.

Berlin stellt dabei ein ergiebiges Untersuchungsfeld für die Analyse von Begründungsmustern dar, da dieser Stadt zu allen drei Zeitpunkten eine besondere Rolle zukam: So wurde Berlin nach dem Zweiten Weltkrieg in vier Sektoren aufgeteilt, in denen die jeweiligen Besatzungsmächte geografisch auf engstem Raum relativ autonom ihre jeweiligen normativen Orientierungen und politischen Werte einbringen konnten (Klewitz, 1971, S. 563). Die Vielfalt bzw. Konkurrenz an gesellschaftlichen Wertevorstellungen auf vergleichsweise kleinem Gebiet trifft auch für die Jahre 1951 sowie 1991 zu, da West-Berlin als einziges westdeutsches Bundesland inmitten der DDR lag und somit viel stärker auch mit den normativen Orientierungen und politischen Werten der DDR in Berührung kam, als dies in den anderen westdeutschen Bundesländern der Fall war. Die divergierenden Wertevorstellungen, die besonders in der Nachkriegszeit das Spektrum von einem konservativen bis hin zu einem sozialistischen Gesellschafts- und Staatsverständnis umfassten, beeinflussten somit auch die Gestaltung und Reform des Bildungswesens. Speziell die Schulpolitik wurde zum Aushandlungsfeld zwischen den Akteuren und deren unterschiedlichen gesellschaftspolitischen Positionen (Klewitz, 1971, S. 563). Denn gerade die Schule galt – und gilt nach wie vor – als entscheidende Institution für die Reproduktion oder den Wandel einer Gesellschaft (vgl. Fend, 2008).



Da die Hoheit über Schulpolitik in den jeweiligen Bundesländern liegt, werden in diesem Artikel die *Begründungs-* sowie die *Wissensdimension* anhand der protokollierten Parlamentsdebatten zu den drei gewählten Zeitpunkten im Landesparlament untersucht. Anders als bei historischen Untersuchungen zum Wandel der Schulstruktur (vgl. Klewitz, 1971; Füssl & Kubina, 1983) analysiert dieser Beitrag systematisch, inwiefern sich die Begründungsmuster und das herangezogene Wissen der Akteure an den drei Weichenstellungen 1947, 1951 und 1991 unterscheiden und vor allem, ob sich bei dem dritten gegenüber den ersten beiden Zeitpunkten größere Unterschiede ausmachen lassen, da die Zeitspanne für die Entstehung und Verbreitung von neuem Wissen deutlich länger ist. Durch das standardisierte Vorgehen anhand eines theoriegeleiteten Analyserasters können Veränderungen der Argumentationsmuster auch über längere Zeitpunkte vergleichend überprüft werden (zu einem ähnlichen Vorgehen vgl. Bleses & Rose, 1998). Zudem liegt der Vorteil bei der Analyse von Parlamentsprotokollen darin, dass diese als schriftlich manifestierte Primärquellen ungefiltert die von den Akteuren damals vorgebrachten Begründungen für die jeweiligen schulpolitischen Vorstellungen enthalten.

### 3. Begründungsmuster und die Rolle von Wissen

Nach Nullmeier und Rüb kann politischer Wandel trotz endogener Einflüsse aber letztlich nur durch die Interpretations- bzw. Deutungsleistung der politischen Akteure seine Wirksamkeit entfalten (Nullmeier & Rüb, 1993, S. 19). Im Gegensatz zu strukturalistischen oder *rational-choice*-Ansätzen sind politische Entscheidungen also nicht einfach durch äußere Rahmenbedingungen, Institutionengefüge oder Parteikonstellationen determiniert, sondern konstituieren die Akteure durch ihre jeweilige Deutung der Situation und ihrer präferierten Optionen und Ziele einen Handlungsraum, den es mit Wissen zu füllen gilt. Mit der Wahl auf bestimmtes Wissen zurückzugreifen und anderes Wissen zu vernachlässigen, treffen die Akteure also eine politische Entscheidung, um den stets kontingenten Handlungsraum zu besetzen (Nullmeier & Rüb, 1993, S. 19). Wissen basiert somit sowohl auf „Realitätsdefinitionen und Wirklichkeitskonstruktionen der politischen Akteure“ als auch auf deren „kognitive[r] Strukturierung der Handlungspläne, Ziele, Werte und Interessen“ (Nullmeier, 1993, S. 175). Besonders in der Schulpolitik bestehen zwischen den politischen Parteien unterschiedliche normative Ziel- und Wertvorstellungen (Stern, 2000, S. 116), die mit unterschiedlichen Wissensbeständen einhergehen. Dies gründet nicht zuletzt in dem jeweiligen Menschenbild und dem davon abgeleiteten Begabungsverständnis, welches einen wesentlichen Einfluss auf die schulpolitischen Positionen und die schulstrukturelle Gestaltung von Schulsystemen hat (vgl. Nikolai & Rothe, 2013). Entsprechend ihrer Gerechtigkeits- und Begabungsverständnisse unterscheiden sich Parteien dabei hinsichtlich der Präferenzen für ein hierarchisches Schulsystem gegenüber einem egalitären, die Vielfalt integrierten Schulsystem. Bezogen auf diese Verortung in der Schulpolitik können SPD, Bündnis90/Die Grünen und Die Linke dem ‚linken Lager‘ und CDU sowie FDP dem ‚rechten Lager‘ zugerechnet werden.

Um den Handlungsraum entsprechend der eigenen Ziel- und Wertevorstellungen zu füllen, präsentieren die Parteien ihre ausführlichen Begründungen besonders in parlamentarischen Debatten, um dort öffentlichkeitswirksam für eine breite Zustimmung zu werben (Bleses et al., 1997, S. 503).

Die Argumente der Akteure (d. h. der im Parlament vertretenen Landesparteien) werden für die jeweiligen schulpolitischen Entscheidungen entlang der zwei Dimensionen untersucht: Der *Begründungs-* und der *Wissensdimension*. Bei der *Begründungsdimension* wird analysiert, wie stark die Argumente der Akteure von normativen Ziel- und Wertestellungen geleitet sind. Dies gibt Auskunft darüber, in welcher Form die Begründungen in den gesellschaftlichen Kontext eingebettet sind. So können die politischen Parteien ihre Präferenzen vor dem Hintergrund ihrer Werte und Ideale begründen oder aufgrund von aktuellen Erfordernissen. Ob die Begründungsmuster im Laufe der Zeit stabil bleiben oder sich verändern, wird ebenfalls untersucht. So gehen wir davon aus, dass durch die Pluralisierung der Wertvorstellungen und der ansteigenden Bedeutung empirischer Forschung die Parteien ihre schulpolitischen Entscheidungen bzw. Entscheidungsvorhaben weniger wertheftisch bzw. moralisch, sondern vermehrt nutzenorientiert bzw. formal begründen. Für die Überprüfung, welche Begründungen konkret herangezogen wurden und inwiefern die Argumentationen dabei durch Kontinuität oder Wandel geprägt waren, wird auf das von Bleses et al. (1997, S. 506) entwickelte Kategoriensystem zurückgegriffen. So können nach Bleses et al. (1997; siehe auch Bleses & Rose, 1998, S. 167–170) die spezifischen Begründungsmuster und ihr Wandel im Zeitverlauf anhand von vier Argumentationstypen erfasst werden: (1) material-wertethische, (2) moralisch-prinzipiengestützte, (3) kollektivnutzen-orientierte und (4) formal-prozedurale Argumente. Diese vier Typen bilden ein Kontinuum, bei dem der erste Argumentationstyp (material-wertethisch) am engsten mit dem jeweiligen normativen Wertekonsens verknüpft ist und in abnehmender Intensität Typ 4 (formal-prozedural) schließlich gänzlich ohne Bezug zu einem normativen Kern auskommt. Diese vier Argumentationstypen, die bislang auf sozialpolitische Diskurse angewendet wurden (vgl. exemplarisch Bleses & Rose, 1998), werden in diesem Beitrag auf das *Policy-Feld* der Schulpolitik übertragen.<sup>1</sup>

Die vier Argumentationstypen unterscheiden sich wie folgt (vgl. v. a. Bleses et al., 1997, S. 511–512):

(I) *Material-wertethische Argumente*: Diese Argumente beziehen sich auf eine bestimmte ethische Vorstellung des ‚guten Lebens‘, das als erstrebenswert angesehen wird und entsprechend in der Gesellschaft gefördert werden soll. Grundlage der Argumentation ist das Bestreben eine gemeinschaftliche Zustimmung zu einer konkreten Konzeption des Guten zu erhalten.

(II) *Moralisch-prinzipiengestützte Argumente*: Der normative Bezug ist auch bei diesem Argumentationstyp gegeben, doch unterscheidet sich dieser insoweit von dem

1 Vgl. für eine Argumentationsanalyse im Bereich der Schulpolitik auch Rothe (2016), die die Begründungsmuster der Parteien hinsichtlich ihres pragmatischen und technokratischen Gehalts erfasst.

ersten, dass hier nicht für eine spezifische Vorstellung des ‚guten Lebens‘ argumentiert wird. Vielmehr sollen hier von der Politik lediglich die Grundpfeiler gelegt werden, so dass die Individuen in die Lage versetzt werden, ihre persönlich präferierten Lebenskonzepte zu verfolgen. Statt einer konkreten Lehre des ‚Guten‘ steht hier die Realisierung des ‚Gerechten‘ im Zentrum der Argumentation.

(III) *Kollektivnutzen-orientierte Argumente*: Bei diesem utilitaristischen Argumentationstyp tritt die normative Basis hinter die Kriterien der Effektivität und Effizienz zurück. Somit stehen Aspekte der Wirksamkeit von politischen Maßnahmen sowie die damit verbundene Kosten-Nutzen-Relation im Fokus der Argumentation. Dieser Argumentationstyp ist besonders flexibel gegenüber unterschiedlichen normativen Präferenzen, da es generell um die prinzipielle Erhöhung des kollektiven Nutzens geht. Die Bewertung folgt entsprechend nicht anhand eines bestimmten Ideals, vielmehr gilt jegliche Art der Nutzenmehrung als gültiges Handlungsargument (vgl. hierzu auch Blees & Rose, 1998, S. 165).

(IV) *Formal-prozedurale Argumente*: Bei diesem Argumentationstyp geht es in erster Linie um Begründungen aufgrund von Verfahrensregelungen, die in demokratischen Prozessen eingehalten werden müssen, um eine legitime Entscheidungsfindung zu gewährleisten. Diese formalen Aspekte der Entscheidungsorganisation sind häufig integraler Bestandteil von inhaltlichen Debatten und werden nicht als separate Geschäftsordnungspunkte davon extrahiert (vgl. hierzu auch Blees & Rose, 1998, S. 171). Verfahrensfragen beziehen sich zudem nicht nur auf das parlamentarische Prozedere zur Entscheidungsfindung, sondern auch auf außerparlamentarische Verfahren und inwieweit ‚externe‘ Akteure im Entscheidungsprozess involviert sind (z. B. das Bundesverfassungsgericht oder Tarifparteien). Gegenüber den anderen drei Argumentationstypen handelt es sich um den normativ anspruchlosesten Typ.

Mit Blick auf die *Begründungsdimension* wird im Folgenden anhand dieses Schemas für die drei benannten schulpolitischen Entscheidungen in den Jahren 1947, 1951 und 1991 untersucht: 1.) welche Begründungsmuster die Abgeordneten anführen, d. h., ob sie sich eher auf normative oder formale Argumente stützen; 2.) ob sich Unterschiede zwischen den politischen Strömungen erkennen lassen; und 3.) ob sich die Begründungsmuster zwischen den drei Zeitpunkten verändert haben.

Bezogen auf die *Wissensdimension* kann anhand der Analyse der Plenarprotokolle schließlich auch eine Aussage darüber getroffen werden, inwieweit Kenntnisse aus der Erziehungswissenschaft in den Begründungen der Parteien eine Rolle spielen. Konkret wird dahingehend überprüft, ob sich die politischen Akteure *explizit* auf (1) philosophisches, (2) pädagogisches oder (3) empirisch-erziehungswissenschaftliches Wissen stützen (zur Kodierung siehe nächsten Abschnitt).

Unsere These für die *Begründungsdimension* ist, dass normative Argumentationen im Laufe der Zeit abnehmen. So dürften 1947 grundlegende Fragen des ‚guten Lebens‘ eine stärkere Rolle gespielt haben, da nach dem Nationalsozialismus die bis dahin geltenden Normen und Gesellschaftsideale völlig diskreditiert waren und normatives Wissen neu etabliert bzw. an alte Wissensbestände der Weimarer Republik angeknüpft werden musste. Im Jahr 1951 rückten voraussichtlich bereits Fragen der Identitätsfestigung

und der konkreten politischen Ausgestaltung (insbesondere vor dem Hintergrund des geteilten Berlins) in den Fokus der Debatten. Für das Jahr 1991 wird angenommen, dass durch die fortschreitende Demokratisierung in den westdeutschen Bundesländern eine Systemstabilisierung und Wertepluralisierung stattgefunden haben, weshalb die Parteien in ihren Argumentationen ggf. weniger grundsätzlich – im Sinne von normativ –, sondern stärker empirisch und mit Bezug auf weitere gesellschaftliche Akteure argumentieren. Zudem könnten sich in der Argumentation evtl. bereits die Vorläufer der *empirischen Wende* in der Erziehungswissenschaft bemerkbar machen (vgl. Aljets, 2014). Daran anknüpfend ist unsere These für die *Wissensdimension*, dass philosophisches und pädagogisches Wissen im Zeitverlauf seltener, empirisch-erziehungswissenschaftliches Wissen hingegen häufiger in den Begründungen herangezogen werden.

In einem letzten Schritt untersuchen wir auch, ob ein Zusammenhang zwischen der *Wissens-* und der *Begründungsdimension* auszumachen ist.

## 4. Entscheidungsbegründung der Parteien

### 4.1. Inhaltsanalyse von Landtagsdebatten

Gegenstand der Analyse sind die Parlamentsdebatten (Generaldebatten) zu den Gesetzesänderungen der Berliner Stadtverordnetenversammlung und des Berliner Abgeordnetenhauses. Die Analyse von Parlamentsprotokollen gehört vor allem in Untersuchungen zur Sozialpolitik zu einer häufig genutzten Quelle (vgl. Bleses & Rose, 1998; Nullmeier & Rüb, 1993), wird bisher jedoch kaum auf dem Feld der Bildungspolitik genutzt (vgl. zu den wenigen Ausnahmen Rothe, 2016). Dabei sind parlamentarische Debatten „in besonderer Weise geeignet, den Wandel der öffentlichen Rechtfertigungstätigkeit“ (Bleses & Rose, 1998, S. 82) zu untersuchen. Denn auch wenn im deutschen Parlamentarismus die Entscheidungsfindung nicht im Parlament, sondern in den Ausschüssen stattfindet, nutzen Parteien die Parlamentsdebatten zur öffentlichen Rechtfertigung (vgl. Bleses & Rose, 1998), um dort die Entscheidungen gegenüber der Bevölkerung zu begründen. Die Ziele, Beweggründe und Argumente werden dabei bewusst und sorgfältig dargelegt, weshalb es sich nicht um „kurzfristige Deutungsangebote“, sondern vielmehr um „parteipolitische Stellungnahmen“ (Bleses & Seeleib-Kaiser, 1999, S. 119) handelt.

Die Generaldebatten zu den Gesetzesänderungen wurden anhand der im Theorieteil dargelegten Argumentationstypen in Anlehnung an Mayring (2015) mit einer Kombination aus strukturierender und induktiver Inhaltsanalyse analysiert und sowohl quantitativ als auch qualitativ ausgewertet. Für die Reliabilität und Objektivität der Analyse wurden die Parlamentsprotokolle unabhängig voneinander kodiert und im Anschluss auf Übereinstimmung geprüft.<sup>2</sup> Die Kodierung bezog sich dabei ausschließlich auf jene Argumentationen, die schulstrukturelle Aspekte des allgemeinbildenden Schulwesens

2 Auf Nachfragen stellen wir die Analysetabellen gern zur Verfügung.

betrafen. Weitere Themenfelder (wie z. B. Religionsunterricht oder Privatschulen) wurden außen vor gelassen.

Hinsichtlich der *Begründungsdimension* wurden als *material-werteethisch* all diejenigen Argumente kodiert, die sich auf eine förderungswürdige Vorstellung des ‚guten Lebens‘ beziehen. Dies bezieht sich in der Schulpolitik meist auf das Humboldt'sche Bildungsideal und eine egalitär-demokratische Schulbildung einerseits sowie das meritokratische Ideal und eine hierarchische Schulbildung, nach der sich die erbrachte Leistung in den späteren Positionen niederschlagen soll, andererseits. Im Fokus dieser Argumentation steht also die normative Setzung, was als dienliche Politik für das gemeinschaftliche Zusammenleben angesehen wird. Die politischen Akteure vermitteln somit ein bestimmtes Leitbild, wonach die zukünftigen Generationen in der Schule entweder stärker nach dem Prinzip ‚Gleichheit trotz Vielfalt‘ oder ‚Leistung muss sich lohnen‘ erzogen werden sollen.

*Moralisch-prinzipiengestützte Argumente* wurden kodiert, sobald Gerechtigkeitsaspekte im Mittelpunkt standen. In der Schulpolitik ist dies i. d. R. bei der Diskussion um Bildungsgerechtigkeit der Fall: Entsprechend der unterschiedlichen ethischen Überzeugungen treten auf dieser Ebene das Prinzip der *Chancengleichheit* und der *Chancengerechtigkeit* in Konkurrenz zueinander. Das Prinzip der *Chancengleichheit* impliziert, dass alle Kinder unabhängig von ihrer Herkunft gleiche Chancen haben sollen, in der Gesellschaft ein bestimmtes Bildungsziel oder einen bestimmten Status zu erlangen. Das Prinzip der *Chancengerechtigkeit* hat zum Ziel, den offenen Zugang zu einem differenzierten Bildungssystem für alle zu gewährleisten und Kinder mit unterschiedlichen sozialen Hintergründen nur bei gleicher Leistung zu einem bestimmten Bildungsabschluss oder gesellschaftlichen Status zu führen (vgl. Meyer, 2011).

Als *kollektivnutzen-orientierte Argumente* wurden alle Argumente klassifiziert, die die schulpolitischen Maßnahmen mit dem gesamtgesellschaftlichen Nutzen begründen. Ähnlich wie in der Sozialpolitik werden auch hier häufig finanzielle und ökonomische Gründe (wie die Bereitstellung zukünftiger Fachkräfte) angeführt. Aber auch die Ausbildung einer zukünftigen Elite, die Regierungsverantwortung übernehmen oder zur Attraktivität des Wirtschaftsstandorts Deutschlands beitragen soll, fallen in diese Kategorie. Des Weiteren zählen Argumente der Effizienz (beispielsweise im Sinne einer Kostenersparnis) oder der Effektivität (z. B. durch Unterricht in homogenen Klassen) zu diesem Typ.

*Formal-prozedurale Argumente* wurden kodiert, wenn auf bereits bestehende oder flankierende Regelungen, Verfahren oder Entscheidungen verwiesen wurde, wie sie in der Schulpolitik z. B. auf der nationalen Ebene mit Entscheidungen der Kultusministerkonferenz (z. B. Hamburger Abkommen von 1964) gegeben sind. Auch Begründungen aufgrund vorhergehender Parlaments-, Volks-, oder Gruppenentscheidungen sind als formal-prozedural anzusehen.

Bezogen auf die *Wissensdimension* wurde ein expliziter Bezug auf *philosophisches Wissen* von uns kodiert, sofern in der Argumentation auf eine bestimmte Bildungsphilosophie – wie beispielsweise die Philosophie Wilhelm von Humboldts – verwiesen wurde. *Pädagogisches Wissen* liegt nach unserer Kategorisierung vor, sobald sich die

Akteure auf eine\_n bestimmten Pädagogen\_in, ein pädagogisches Konzept oder eine konkrete unterrichtliche Handlungspraxis (Professionswissen) beziehen. *Empirisch-erziehungswissenschaftliches Wissen* wurde in der Analyse berücksichtigt, sofern die Akteure in ihren Begründungen statistisches Wissen oder bereits durchgeführte Studien anführten. *Implizite* Bezugnahmen auf erziehungswissenschaftliche Kenntnisse wurden hingegen in der Analyse nicht berücksichtigt. Das heißt, dass beispielsweise die Forderung nach einer Demokratisierung der Schule nicht kodiert wurde, wenn nicht gleichzeitig auch ein Bezug zur unterrichtlichen Handlungspraxis oder zu einer konkreten Demokratietheorie hergestellt wurde.

#### 4.2. Begründungsmuster und Wissensbezüge

Im Folgenden wird für jede schulstrukturelle Entscheidung zunächst der gesellschaftspolitische Kontext dargestellt und anschließend die Ergebnisse zur *Begründungs-* und zur *Wissensdimension* präsentiert.

##### **Entscheidung zur Einführung der Einheitsschule 1947**

*Gesellschaftlicher Kontext:* Nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs im Mai 1945 wurde bei der Wiederaufnahme des Schulbetriebs in Berlin zunächst die dreigliedrige Schulstruktur (Volksschule, Mittelschule, Oberschule) fortgeführt (vgl. Klewitz, 1971). Berlin war keiner Besatzungsmacht alleine zugeordnet und seine vier Sektoren unterstanden mit Stadtverordnetenversammlung (Legislative) und Magistrat (Exekutive) direkt dem Alliierten Kontrollrat der USA, der Sowjetunion, Großbritanniens und Frankreichs. Bei der Wahl zur ersten Stadtverordnetenversammlung am 20. 10. 1946 konnte die Sozialdemokratische Partei Deutschlands (SPD) in allen vier Sektoren Berlins die absolute Mehrheit gewinnen. Ebenso in der Stadtverordnetenversammlung vertreten waren die Christlich Demokratische Union Deutschlands (CDU), die Sozialistische Einheitspartei Deutschlands (SED) und die Liberal-Demokratische Partei Deutschlands (LDP). Im Parlament gab es somit eine eindeutige Mehrheit des linken Lagers aus SPD und SED. Mit den Stimmen von SPD, SED und einigen Abgeordneten der LDP beschloss die Stadtverordnetenversammlung am 13. 11. 1947 das Schulgesetz für Berlin, mit dem eine zwölfklassige Einheitsschule implementiert wurde. Diese bestand aus einer sechsjährigen undifferenzierten Unterstufe und einer differenzierenden Mittelstufe. Ab der 8. Klasse erfolgte die Aufteilung in einen praktischen Zweig mit einer 9. Jahrgangsstufe sowie den wissenschaftlichen Zweig bis zur 12. Klasse (vgl. Klewitz, 1971).

*Begründungs- und Wissensdimension:* Die parlamentarische Debatte zur Einführung der Einheitsschulen zog sich ab Februar 1947 über mehrere Sitzungstermine bis zum November 1947 hin. In diesen Sitzungen war die Einführung der Einheitsschule der kontroverseste Punkt zwischen den Abgeordneten von SPD, SED und LDP<sup>3</sup> einerseits sowie der CDU andererseits.

3 Die LDP ist zwar grundsätzlich dem rechten Lager zuzuordnen, jedoch stimmten einige LDP-



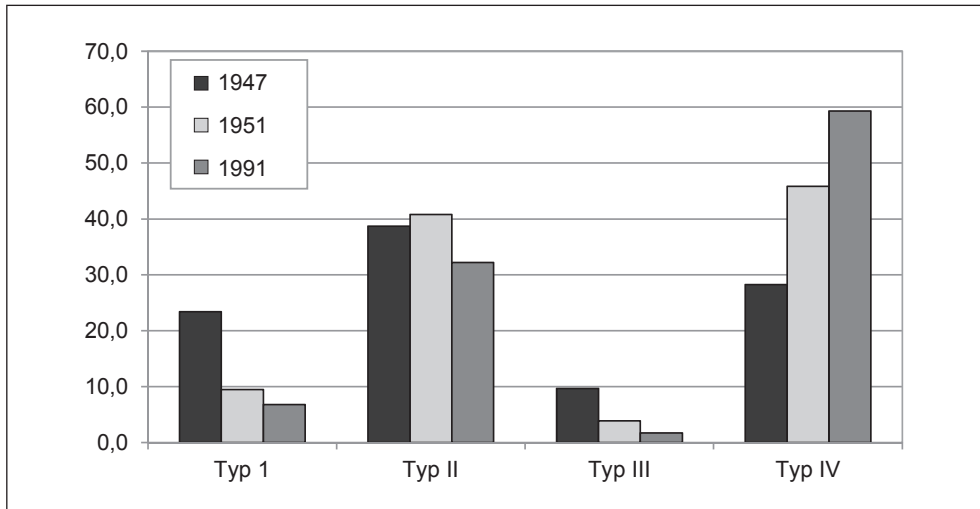


Abb. 1 Argumentationstypen in den Jahren 1947, 1951 und 1991. Quelle: Eigene Darstellung.

Wie Abbildung 1 zeigt, verteilten sich die Argumentationstypen in der Debatte von 1947 wie folgt: 23 % der Argumente zur Schulstruktur gehörten dem Typ I (material-werteethisch) an, 39 % dem Typ II (moralisch-prinzipiengestützt), 10 % dem Typ III (kollektiv-nutzenorientiert) und 28 % dem Typ IV (formal-prozedural). Die Begründungen der Abgeordneten waren somit zu einem überwiegenden Teil normativ (Typ I und II: 62 %). Das linke Lager, bestehend aus SPD und SED, zog dabei stärker Argumente des Typs I heran, während die CDU v. a. mit dem Typ II argumentierte. Vergleichsweise häufig wurden von beiden Lagern auch formal-prozedurale Argumente (Typ IV) herangezogen, wobei dies besonders auf die SED und die CDU zurückzuführen ist. Kaum verwendet wurden, abgesehen von der SPD, dagegen kollektivnutzen-orientierte Argumente (Typ III).

Von beiden Parteilagern wurde bei den material-werteethischen Argumenten betont, dass das erste Schulgesetz nach der Zeit des Nationalsozialismus zum Ziel haben müsse, eine demokratische Gesellschaft durch ein „freiheitliches, demokratisches Schulwesen“ (SVV, 1947a, S. 50) zu schaffen. Auch das Ziel einer „geistigen Erneuerung“ (SVV, 1947b, S. 35) wurde angeführt. Während SED- und SPD-Abgeordnete darunter ein „demokratisches Schulwesen“ verstanden, „das für die große Masse des Volkes Träger der Bildung ist“ (SVV, 1947b, S. 52) und eine „Erziehung zur Solidarität, zur sozialen Gerechtigkeit, zur Verbundenheit mit dem eigenen Volk, zur Freundschaft mit anderen Völkern“ beinhalte (SVV, 1947a, S. 58), betonte die CDU den christlichen Humanismus und die „Kontinuität der abendländischen Geistesgeschichte“ (SVV, 1947e, S. 60).

---

Abgeordnete der sozialliberalen Strömung 1947 dem Gesetz zur Einführung der Einheitschule zu.

Die LDP führte als Ziel des Schulgesetzes vor allem die „Entwicklung der freien Persönlichkeit“ an (SVV, 1947b, S. 59). In sehr wenigen Fällen wurde dabei ein Bezug zu philosophischem Wissen hergestellt, indem von der SED auf die Gesellschaftstheorie Pestalozzis und von der CDU auf das humanistische Bildungsideal verwiesen wurde (SVV, 1947d, S. 51–52, 59).

Besonders deutlich traten die Unterschiede zwischen den Parteilagern in der Unterstützung bzw. Ablehnung der Einheitsschule zutage, die sich v. a. in den moralisch-prinzipiengestützten Argumenten widerspiegeln. So begründeten SED, SPD (und auch Teile der LDP) ihre Forderung, dass mit der Einheitsschule gleiche Bildungschancen für Schüler\_innen geschaffen und damit der Dualismus zwischen höherem und niederem Schulwesen und schließlich der gesellschaftlichen Klassen überwunden werden könne. Als Begründung für die achtjährige Grundschule führten die Abgeordneten des Weiteren an, dass eine Trennung nach Begabung auf Basis einer vierjährigen Grundschulzeit unmöglich sei. Zur Untermauerung ihrer moralisch-prinzipiengestützten Argumente zogen v. a. Abgeordnete der SED vereinzelt auch empirisch-erziehungswissenschaftliches Wissen in Form von Schulstatistiken der Berliner Bezirke und aus anderen Bundesländern heran (SVV, 1947a, S. 51, 53; SVV, 1947b, S. 47–48; SVV, 1947c, S. 21–22).

Von der CDU wurde die Einheitsschule hingegen als „System der Gleichförmigkeit“ (SVV, 1947b, S. 37) und „Nivellierung“ (SVV, 1947d, S. 73) abgelehnt, die „eine Zwangsjacke für die Begabten“ und „den Totalitätsanspruch der Mittelmässigkeit“ (SVV, 1947c, S. 31) verkörpere. Zumal es durchaus möglich sei, bereits im Alter von zehn Jahren die Begabungen von Kindern zu erkennen (vgl. SVV, 1947b, S. 48) und dementsprechend auf verschiedene Schulformen aufzuteilen. Auffällig ist dabei, dass die CDU ihr Eintreten für eine vierjährige Grundschule mit anschließender Aufteilung der Schülerschaft nicht wie die SED mit der Wissensdimension verknüpfte, sondern die Trennung abgesehen von einem einzigen Bezug auf Professionswissen (SVV, 1947b, S. 48) v. a. moralisch-werteethisch begründete und darin ein „Menschenrecht“ (SVV, 1947c, S. 31) sah.

Wenn auch nicht in der Quantität, so lassen sich bei den formal-prozeduralen Argumenten doch inhaltliche Unterschiede zwischen den Parteilagern feststellen: Das linke Lager, aber auch die sozialliberalen Abgeordneten von der LDP betonten, dass mit der Einheitsschule langjährige Forderungen von Lehrer\*innen und Schulpolitiker\_innen aus der Weimarer Republik eingelöst würden (SVV, 1947a, S. 55; SVV, 1947b, S. 51, 63; SVV, 1947d, S. 28) und Berlin damit eine Vorreiterrolle für andere Bundesländer einnimmt (SVV, 1947b, S. 58; SVV, 1947d, S. 17). Die CDU kritisierte dagegen, dass mit der Einheitsschule „die Stellung Berlins im neuen Deutschland gefährdet“ (SVV, 1947b, S. 49) und auch ein Anschluss Berlins an West-Deutschland erschwert würde (SVV, 1947b, S. 50; SVV, 1947d, S. 38).

Insgesamt lässt sich auf der *Begründungsdimension* für die Berliner Schulstrukturentscheidung 1947 festhalten, dass trotz dieser zahlreichen formalen Argumente die normativen Begründungen den größeren Anteil ausmachten. Diese starke normative Orientierung unmittelbar nach dem Zweiten Weltkrieg basierte v. a. auf der von den Parteien herausgehobene Stellung der Schule für den notwendigen Aufbau einer ‚neuen‘

Gesellschaft. Bezogen auf die *Wissensdimension* war die Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens insgesamt sehr gering (10 % bezogen auf alle Argumente), wobei empirisches Wissen am häufigsten angeführt wurde und zwar ausschließlich bei den moralisch-prinzipiengestützten Argumenten. Philosophisches Wissen kam am seltensten vor und wurde nur bei den material-werteethischen Argumenten herangezogen.

### **Entscheidung für die Berliner Schule in Westberlin 1951**

*Gesellschaftlicher Kontext:* Im Zuge der Gründung der beiden deutschen Staaten 1949, der Umwandlung der Stadtverordnetenversammlung in West-Berlin in das Abgeordnetenhaus und des West-Berliner Magistrats in den Senat, fanden im Dezember 1951 die Wahlen zum 1. Abgeordnetenhaus Westberlins statt. Die CDU machte die Frage der Schulstruktur zum Hauptwahlkampfthema und es entbrannte ein Schulkampf (vgl. Füssl & Kubina, 1983; Klewitz, 1971). Die SPD verlor in der Wahl zum Abgeordnetenhaus die absolute Mehrheit, während CDU und FDP deutlich zulegen konnten. Da keines der Lager eine absolute Mehrheit auf sich vereinen konnte, wurde eine Allparteienkoalition aus SPD, CDU und FDP gebildet, die die Einheitsschule zum Schuljahr 1952/53 abschaffte und die Grundschulzeit in Berlin auf sechs Jahre verkürzte (vgl. Füssl & Kubina, 1983; Klewitz, 1971). Damit wurde die Einheitsschule in die Berliner Schule umgewandelt, die sich ab der 7. Klasse in einen praktischen, technischen und wissenschaftlichen Zweig aufteilte.

*Begründungs- und Wissensdimension:* Die Analyse der Entscheidung im Jahr 1951 basiert auf der 1. und 2. Lesung des „Gesetzes zur Änderung des Schulgesetzes für Groß-Berlin“ (AGH, 1951a, b). Im Vergleich zu 1947 sind deutliche Unterschiede in den Argumentationsmustern auszumachen. Denn während 1947 in den Debatten material-werteethische Argumente (Typ I) noch rund ein Viertel der Argumente ausmachten, spielten diese 1951 mit nur 10 % eine deutlich geringere Rolle bei der Begründung der Schulstruktur. Stattdessen nutzten die Abgeordneten vermehrt moralisch-prinzipiengestützte (Typ II: 41 %) und formal-prozedurale (Typ IV: 46 %) Argumente. Kollektiv-nutzenorientierte Gründe (Typ III) wurden mit 4 % erneut am wenigsten von CDU, SPD und FDP angeführt und nahmen 1951 damit eine noch geringere Rolle als 1947 ein. Insgesamt lässt sich also eine leichte Wendung hin zu normativ weniger anspruchsvollen Argumenten ausmachen, wobei der Anteil an moralisch-prinzipiengestützten Begründungen nach wie vor hoch ist. Zwischen den politischen Strömungen zeigten sich dabei folgende Unterschiede und Gemeinsamkeiten: Die Abgeordneten der SPD griffen mit 50 % am häufigsten auf formal-prozedurale Argumente zurück und führten in 35 % der Fälle moralisch-prinzipiengestützte Argumente an. Die normativ anspruchsvollsten Argumente des Typs I verwendete die SPD hingegen nur in 13 % ihrer Argumentationen und kollektivnutzen-orientierte Argumente kamen bei der SPD fast gar nicht vor. Das konservative Lager neigte in seinem Argumentationsrepertoire sowohl zu moralisch-prinzipiengestützten (43 %), als auch zu formal-prozeduralen (44 %) Argumenten. Anders als die CDU (11 %), begründete die FDP die präferierte Schulstruktur in keinem ihrer Beiträge material-werteethisch. Im Gegensatz zu SPD und CDU betonte die FDP jedoch stärker kollektiv-nutzenorientierte Argumente (9%).

Betrachtet man die am häufigsten genutzten Argumentationsformen (Typ II und Typ IV) auf ihren Inhalt wird ersichtlich, dass die moralisch-prinzipiengestützten Argumentationen entlang der Parteilager an die unterschiedlichen Vorstellungen von Bildungsgerechtigkeit anknüpfen. Wie bereits 1947 begründete die SPD ihr Eintreten für die achtjährige Grundschule mit dem Prinzip der Chancengleichheit, demzufolge eine frühere Aufteilung der Schüler\_innen nach Begabungen nicht möglich sei und diese vielmehr eine Aufteilung nach sozialer Herkunft darstelle (AGH, 1951a, S. 191, 196; AGH, 1951b, S. 286, 290). Das konservative Lager aus CDU und FDP argumentierte für das Prinzip der Chancengerechtigkeit und betonte, dass mit der Beibehaltung der Schulgeld- und Lernmittelfreiheit eine begabungsbezogene Aufteilung und „scharfe Auslese“ (AGH, 1951a, S. 183; AGH, 1951b, S. 287) der Schüler\_innen möglich und gerecht sei (AGH, 1951a, S. 182). Die Aufteilung in praktische, technische und wissenschaftliche Zweige entspräche den vorhandenen unterschiedlichen Begabungen von Schüler\_innen (AGH, 1951b, S. 286), die zudem in homogenen Gruppen besser gefördert werden könnten (AGH, 1951a, S. 184, 198). Zur Begründung ihres Begabungsverständnisses zogen Abgeordnete des konservativen Lagers vor allem pädagogisches Wissen heran (AGH 1951a, S. 182, 202; AGH, 1951b, S. 296, 303–304) und stützten sich erneut nicht auf empirisches Wissen. Anders als noch 1947 führte auch das linke Lager nur in einem Fall empirisch-erziehungswissenschaftliches Wissen in Form einer Schulstatistik an (AGH, 1951a, S. 296) und bezog sich sonst ebenfalls überwiegend auf pädagogisches sowie philosophisches Wissen (AGH, 1951a, S. 188–189, 202; AGH, 1951b, S. 290, 306).

Auch bei den formal-prozeduralen Argumenten, die 1951 von den Parteien insgesamt am häufigsten benutzt wurden, unterschieden sich die Argumentationen abermals entlang der Parteilager. Die Parteien des konservativen Lagers begründeten die Umwandlung der Einheitsschule in die gegliederte Berliner Schule mit den Richtlinien der Kultusministerkonferenz (AGH, 1951a, S. 183), der Anbindung West-Berlins an die BRD (AGH, 1951a, S. 201; AGH, 1951b, S. 292) sowie der notwendigen Abgrenzung gegenüber der sozialistischen Bildungspolitik der DDR (AGH, 1951a, S. 198). Formal argumentierte die SPD für ein längeres gemeinsames Lernen vor allem aufgrund der Erfüllung (jahrzehntealter) Forderungen der Lehrgewerkschaften (AGH, 1951a, S. 189; AGH, 1951b, S. 289). Ein Großteil ihrer formalen Argumente ergibt sich aber auch aus dem Umstand, dass die SPD im Kompromiss mit der CDU letztendlich doch der Umwandlung der Einheitsschule zustimmte und dies mit der speziellen Situation in Berlin begründete (AGH, 1951b, S. 289) und so ihre „Verständigungsbereitschaft“ demonstrierte (AGH, 1951b, S. 294). Anschaulich wird dies in den Worten des SPD-Abgeordneten Landsberg: „[...] und daß wir nicht aus pädagogischen Gründen, sondern allein aus dem grundsätzlichen politischen Standpunkt, eine große Koalition in dieser Situation Berlins herzustellen, diesen Dingen, die wir pädagogisch ablehnen, zugestimmt haben.“ (AGH, 1951b, S. 194). Insbesondere in der 2. Lesung wird dabei deutlich, dass die Parteien 1951 zunehmend auf Grundlage formaler ‚Notwendigkeiten‘ und weniger aus normativen Überzeugungen heraus begründeten.

Insgesamt zeigt sich für die Begründungsdimension im Jahr 1951 – und damit bereits vier Jahre später –, dass zwar nach wie vor stark normativ argumentiert wird, sich

die Begründungsmuster aber von den material-werteethischen hin zu moralisch-prinzipiengestützten Argumenten verschoben haben. Es ist zu vermuten, dass zu diesem Zeitpunkt fundamentale Fragen des gesellschaftlichen Aufbaus in Teilen geklärt waren und zudem eine gewisse Wertepluralisierung stattgefunden hat. Des Weiteren konnte ein starker Anstieg formal-prozeduraler Argumente ausgemacht werden, der teils auf die besondere Situation Berlins aufgrund der Teilung in Ost- und Westberlin zurückzuführen ist. Denn dadurch waren nicht nur normative Fragen der präferierten Gesellschafts- und Systemordnung virulent, sondern mussten vermehrt auch formale Aspekte geklärt werden, die die Akteure in ihren Argumenten aufgriffen. Hinsichtlich der *Wissensdimension* kann für die Entscheidung 1951 festgehalten werden, dass erziehungswissenschaftliche Erkenntnisse mit 10% erneut keine große Rolle in der Debatte spielten und hinsichtlich der *Begründungsdimension* ähnlich verteilt waren: Philosophisches Wissen bei material-werteethischen Argumenten und pädagogisches Wissen bei moralisch-prinzipiengestützten Begründungen. Im Unterschied zu 1947 und anders als erwartet, wurde 1951 jedoch deutlich häufiger pädagogisches und auch philosophisches Wissen herangezogen, während empirisches Wissen im Grunde gar nicht mehr vorkam.

Nach der Schulstrukturentscheidung 1951 auf Basis einer Allparteien-Koalition kam es in Westberlin in den nächsten rund 40 Jahren – abgesehen von der Einführung der Gesamtschulen als zusätzliche Schulform Ende der 1960er Jahre – zu keiner weiteren grundlegenden Veränderung der Schulstruktur.

### **Entscheidung zur Weiterführung des West-Berliner Schulsystems 1991**

*Gesellschaftlicher Kontext:* Nach Inkrafttreten des Einigungsvertrages am 3.10.1990 und der Wiedervereinigung von West- und Ostberlin zu einem Stadtstaat galt es die beiden über 40 Jahre bestehenden schulrechtlichen und schulstrukturellen Entwicklungen zu vereinheitlichen. Reformorientierte Politiker\_innen und Wissenschaftler\_innen hofften mit der Vereinigung beider Stadthälften eine gänzlich neue Schulstruktur für Gesamtberlin etablieren zu können, jedoch zeichnete sich Ende 1990 ab, dass es vielmehr zu einer Übertragung des Westberliner Schulrechts auf Ostberlin kommen würde. So führten die Wahlen zum Berliner Abgeordnetenhaus am 2.12.1990 zu einer großen Koalition unter Führung der CDU, die sich in den Koalitionsverhandlungen mit ihrer Forderung durchsetzen konnte, die viergliedrige Westberliner Schulstruktur auf Ostberlin zu übertragen (vgl. Nikolai, 2016). Die Oppositionsparteien setzten sich aus FDP, PDS sowie der Alternativen Liste zusammen. Die Rechtsübertragung basierte auf dem am 29.09.1990 beschlossenen „Gesetz über die Vereinheitlichung des Berliner Landesrechts“. Eine Aussprache zur zukünftigen Schulstruktur im Rahmen der 1. und 2. Lesung zum ‚Vereinheitlichungsgesetz‘ fand nicht statt (AGH, 1990a, 1990b).

*Begründungs- und Wissensdimension:* Zu einer Debatte über die Schulpolitik des Senats kam es im Abgeordnetenhaus erst anlässlich eines Antrags der PDS zur Angleichung der Schulsysteme im März 1991. Diese Parlamentsdebatte bildet somit die Grundlage für die Analyse der Begründungsmuster zur Schulstrukturreform anlässlich der Wiedervereinigung (vgl. AGH, 1991).

Zu diesem dritten Untersuchungszeitpunkt verteilten sich die Argumentationstypen folgendermaßen (vgl. Abb. 1): Die meisten Argumente entfielen 1991 auf Typ IV mit 59% (formal-prozedural). Ein Drittel der Argumente gehörten dem Typ II (moralisch-prinzipiengestützt) an. Argumente des Typs I (material-werteethisch) wurden dagegen kaum (6%) bzw. des Typs III (kollektiv-nutzenorientiert) abermals (fast) gar nicht von den Abgeordneten genutzt. Auch wenn moralisch-prinzipiengestützte Argumente somit noch bei rund einem Drittel als Begründung für die Schulstruktur angegeben wurden, griffen die Parteien im Vergleich zu den beiden vorherigen Zeitpunkten tatsächlich deutlich seltener auf normativ anspruchsvolle, sondern überwiegend auf formale Argumente zurück.

Betrachtet man die Argumentationsmuster eingehender auf ihren Inhalt, zeigt sich, dass bei den Regierungsparteien die formal-prozeduralen Begründungen vor allem auf den Verweisen beruhen, dass 1990 beschlossene „Gesetz zur Vereinheitlichung des Landesrechts“ (AGH, 1991, S. 317, 322, 325–326) auszuführen: „Aufgabe des Senats ist es schlicht und einfach, dieses Gesetz zu verwirklichen“ (AGH, 1991, S. 317). Des Weiteren wurden oft die Präferenzen ‚externer‘ Akteure, z. B. von anderen Bundesländern, Lehrerverbänden oder Eltern, ins Feld geführt (AGH, 1991, S. 322, 326). Die Oppositionsparteien führten dagegen die Tradition der Einheitsschule von 1947 (AGH, 1991, S. 315) sowie die Entscheidungsprozesse einiger ostdeutscher Bundesländer hin zu einer zweigliedrigen Schulstruktur an (AGH, 1991, S. 323). Die formal-prozeduralen Argumente sind dann auch die einzigen, in denen erziehungswissenschaftliches Wissen vorkam. So wurde in geringem Umfang empirisches Wissen in Form von Ländervergleichen (AGH, 1991, S. 318) und Elternumfragen (AGH, 1991, S. 323, 325–326) angeführt. Erziehungswissenschaftliche Erkenntnisse spielten in der Debatte zum Entscheidungsprozess 1991 ansonsten gar keine Rolle.

Bei den moralisch-prinzipiengestützten Begründungen der Schulstruktur spiegelte sich, wie bereits in den Debatten zuvor, erneut die Dichotomie von Chancengleichheit und Chancengerechtigkeit als Trennlinie zwischen den linken und den konservativen Parteien wieder. Die CDU sah in der Übernahme des Westberliner Schulsystems die Herstellung gleicher Bildungschancen bezogen auf das Schulangebot (AGH, 1991, S. 316, 322). Die SPD als Koalitionspartner stützte sich auf die Gesamtschule, ohne jedoch die Mehrgliedrigkeit zu kritisieren. Die linken Oppositionsparteien begründeten dagegen ihr Eintreten für Gesamtschulen bzw. ein zweigliedriges Schulsystem mit der Herstellung eines egalitären Zugangs für alle Schüler\_innen unabhängig von ihrer sozialen Herkunft (AGH, 1991, S. 320). Auffällig ist bei der Debatte von 1991, dass kaum noch material-werteethische Argumente herangezogen wurden, sondern sehr stark auf formale Fragen und individuelle Wünsche Bezug genommen wurde. Grundsätzlichere Fragen, wie der Beitrag der Schulstruktur zum Aufbau einer wünschenswerten Gesellschaft oder deren einende bzw. spaltende Funktion wurden nicht mehr thematisiert. Ebenfalls wenig thematisiert wurde, wie erwähnt, erziehungswissenschaftliches Wissen. Nur in 7% der Argumente wurde darauf Bezug genommen und dann auch nur auf empirisch-erziehungswissenschaftliches Wissen. Keine Bezüge mehr gab es zu philosophischem oder pädagogischem Wissen.



Für die *Begründungsdimension* lässt sich im Jahr 1991 festhalten, dass sich im Vergleich zu den Debatten von 1947 und 1951 die Argumentationsmuster noch weiter von normativen hin zu formalen Begründungen verschoben haben. Alle Parteien verzichteten darauf ihre schulpolitischen Entscheidungen mit Zielen für das gesellschaftliche Zusammenleben zu begründen. Stattdessen wurde überwiegend entlang von Interessengruppen und gesetzlichen Notwendigkeiten argumentiert. Dies ist erneut in Teilen auf die besondere Situation der Wiedervereinigung der beiden Stadtteile zurückzuführen. Nichtsdestotrotz hätten die Parteien gerade diese besondere Situation auch dafür nutzen können, grundsätzliche gesellschaftliche Fragen zu diskutieren und größere Reformen anzustreben. Auffällig ist jedoch, dass die Akteure trotz der Möglichkeit, die Wiedervereinigung als *window of opportunity* zu nutzen, weitestgehend darauf verzichteten, alternatives Wissen zu implementieren und auf normativer Ebene für einen Wandel zu argumentieren. Stattdessen wurden auf Basis der bisher bestehenden Schulstrukturen notwendige Systemangleichungen diskutiert.

## 5. Fazit

Der Beitrag hat gezeigt, dass entsprechend der Analysekategorien von Bleses et al. (1997) die Akteure im Berliner Parlament ihren schulpolitischen Entscheidungen vor allem moralisch-prinzipiengestützte als auch formal-prozedurale Argumente zugrunde legten (*Begründungsdimension*). Während die Parteien unmittelbar nach dem Nationalsozialismus die Schulstruktur auch noch stark normativ mit material-werteethischen Gründen über die normativ ‚richtige‘ Gestaltung des Zusammenlebens begründeten, verschoben sich die Argumente in den späteren Debatten weg von der Relevanz der Schulstruktur für das gesellschaftliche Zusammenleben hin zur Betrachtung des einzelnen Individuums und seiner konkreten Bildungschancen. Vor allem mit Blick auf die Analyse der Debatte von 1991 bestätigte sich dann auch die These, dass die Begründungen weniger normativ, sondern zunehmend formal wurden und bis hin zur schlichten Anpassung an aktuelle Gegebenheiten reichten.

Eine theoretisch erwartbare argumentative Öffnung des Raums für grundsätzliche Fragen und umfassende Reformen fanden somit weder 1951 bei der Teilung Berlins noch 1991 im Zuge der Wiedervereinigung statt. Vielmehr griffen die Akteure in der Begründung auf etablierte Entwicklungspfade und Institutionen zurück und waren abgesehen von der Debatte 1947 kaum bereit für neue Pfade in der institutionellen Entwicklung des Schulsystems zu argumentieren.

In Bezug auf die *Wissensdimension* zeigt der Beitrag, dass die Abgeordneten weitestgehend darauf verzichteten in ihren Parlamentsbeiträgen Bezüge zu erziehungswissenschaftlichem Wissen herzustellen – sei es zu philosophischem, pädagogischem oder empirisch-erziehungswissenschaftlichem Wissen. Aufgrund der marginalen Bedeutung kann ein eindeutiges Muster über den Zeitverlauf nicht ausgemacht werden. Eine generelle Abnahme philosophischer und pädagogischer Bezüge zugunsten von empirischem Wissen kann daher nicht ohne Einschränkung bestätigt werden. So wurde 1991 in den

Begründungen zwar tatsächlich gänzlich auf philosophisches und pädagogisches Wissen verzichtet, doch wurde 1991 deshalb nicht öfter auf empirisches Wissen zurückgegriffen als es bereits im Jahr 1947 der Fall war. Erkennbar ist allerdings, dass die Berliner Akteure in den Parlamentsdebatten zu den zentralen schulstrukturellen Entscheidungen nur vereinzelt mit erziehungswissenschaftlichem Wissen argumentierten und dies in der 1991-Debatte noch seltener der Fall war, als bereits 1947 und 1951. Auch ein Zusammenhang zwischen der *Begründungs-* und der *Wissensdimension* bleibt aufgrund der Fallzahl ungewiss. Dennoch zeigte sich eine leichte Tendenz dahingehend, dass philosophisches und pädagogisches Wissen meist in Kombination mit materialwerteethischen und moralisch-prinzipiengestützten Argumenten vorkamen.

Zukünftig bleibt zu überprüfen, inwieweit Parteien im Zuge der empirischen Wende und der breiten Rezeption nationaler wie internationaler Studien ihre Argumentationsmuster weiter verändern und ggf. auch stärker Bezüge zu empirisch-erziehungswissenschaftlicher Forschung herstellen.

#### Quellen und Literatur<sup>4</sup>

- AGH = Abgeordnetenhaus Berlin (1951a). *Stenographischer Bericht der 13. Sitzung vom 05.04.1951*. [1. Wahlperiode]. Berlin.
- AGH = Abgeordnetenhaus Berlin (1951b). *Stenographischer Bericht der 13. Sitzung vom 10.05.1951*. [1. Wahlperiode]. Berlin.
- AGH = Abgeordnetenhaus Berlin (1990a). *Gesetz über den Geltungsbereich des Berliner Landesrechts*. (Plenarprotokoll 11/41, 1. Lesung vom 20.09.1990). Berlin.
- AGH = Abgeordnetenhaus Berlin (1990b). *Gesetz über den Geltungsbereich des Berliner Landesrechts*. (Plenarprotokoll 11/42, 2. Lesung vom 27.09.1990). Berlin.
- AGH = Abgeordnetenhaus Berlin (1991). *Konzept für eine Übergangsregelung zur Angleichung der Schulsysteme. Antrag vom 06.03.1991. PDS Drucksache 12/119, Behandlung im Plenum*. (Plenarprotokoll 12/5, Lesung vom 14.03.1991). Berlin.
- Aljets, E. (2014). *Der Aufstieg der Empirischen Bildungsforschung. Ein Beitrag zur institutionalistischen Wissenschaftssoziologie*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bleses, P., Offe, C., & Peter, E. (1997). Öffentliche Rechtfertigungen auf dem parlamentarischen „Wissensmarkt“ – Argumentstypen und Rechtfertigungsstrategien in sozialpolitischen Bundestagsdebatten. *Politische Vierteljahresschrift*, 38(3), 498–529.
- Bleses, P., & Rose, E. (1998). *Deutungswandel der Sozialpolitik. Die Arbeitsmarkt- und Familienpolitik im parlamentarischen Diskurs*. Frankfurt a. M./New York: Campus.
- Bleses, P., & Seeleib-Kaiser, M. (1999). Zum Wandel wohlfahrtsstaatlicher Sicherung in der Bundesrepublik Deutschland: Zwischen Lohnarbeit und Familie. *Zeitschrift für Soziologie*, 28(2), 114–135.
- Dahms, H.-J. (1994). *Positivismusstreit: Die Auseinandersetzungen der Frankfurter Schule mit dem logischen Positivismus, dem amerikanischen Pragmatismus und dem kritischen Rationalismus*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

4 In diesem Quellen- und Literaturverzeichnis sind entsprechend den bibliographischen Standards, die die ZfPäd derzeit nutzt, Archivquellen und Literatur nicht getrennt aufgeführt. Das entspricht nicht den disziplinären Standards historiographischer Beiträge. Die ZfPäd wird in Zukunft die genutzten Standards anpassen und die getrennte Auflistung ermöglichen. (Die Herausgeber\*innen des Beiheftes)

- Dewey, J. (1929/2001). *Die Suche nach Gewißheit*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Fend, H. (2008). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Füssl, K.-H., & Kubina, C. (1983). *Berliner Schule zwischen Restauration und Innovation*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Klewitz, M. (1971). *Berliner Einheitsschule 1945–1951. Entstehung, Durchführung und Revision des Reformgesetzes von 1947/48*. Berlin: Colloquium.
- Mahoney, J. (2000). Path Dependence in Historical Sociology. *Theory and Society*, 29(4), 507–548.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.). Weinheim/Basel: Beltz.
- Meyer, K. (2011). *Bildung*. Berlin/Boston: de Gruyter.
- Nikolai, R. (2016). Institutioneller Wandel durch Politiknetzwerke? Zur Analyse von Politiknetzwerken aus neoinstitutionalistischer Perspektive am Beispiel der Berliner Schulstrukturentwicklung. In N. Kolleck, S. Kulin, I. Bormann, G. de Haan & K. Schwippert (Hrsg.), *Traditionen, Zukünfte und Wandel in Bildungsnetzwerken* (S. 17–36). Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Nikolai, R. & Rothe, K. (2013). Konvergenz in der Schulpolitik? Programmatik von CDU und SPD im Vergleich. *Zeitschrift für Politikwissenschaft*, 23(4), 545–573.
- Nullmeier, F. (1993). Wissen und Policy-Forschung. Wissenspolitologie und rhetorisch-dialektisches Handlungsmodell. In A. Héritier (Hrsg.), *Policy-Analyse. Kritik und Neuorientierung* (24. Sonderheft der Politischen Vierteljahresschrift, S. 175–196). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Nullmeier, F., & Rüb, F.W. (1993). *Die Transformation der Sozialpolitik. Vom Sozialstaat zum Sicherheitsstaat*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Rothe, K. (2016). *Pragmatismus in politischen Entscheidungsprozessen. Handlungsmodelle aus demokratietheoretischer Perspektive am Beispiel des Schulkonsenses*. Dissertation, Ludwig-Maximilians-Universität München.
- Schmidt, V. (2010). Taking Ideas and Discourse Seriously: Explaining change through discursive institutionalism as the fourth ‚New Institutionalism‘. *European Political Science Review*, 2(1), 1–25.
- Stern, J. (2000). *Programme versus Pragmatik. Parteien und ihre Programme als Einfluß- und Gestaltungsgröße auf bildungspolitische Entscheidungsprozesse*. Frankfurt a. M./Berlin/Bern/New York/Paris/Wien: Peter Lang.
- SVV = Stadtverordnetenversammlung Berlin (1947a). *Stenographischer Bericht der 17. Sitzung vom 20. 02. 1947*, [1. Wahlperiode]. Groß-Berlin.
- SVV = Stadtverordnetenversammlung Berlin (1947b). *Stenographischer Bericht der 20. Sitzung vom 13. 03. 1947*, [1. Wahlperiode]. Groß-Berlin.
- SVV = Stadtverordnetenversammlung Berlin (1947c). *Stenographischer Bericht der 21. Sitzung vom 20. 03. 1947*, [1. Wahlperiode]. Groß-Berlin.
- SVV = Stadtverordnetenversammlung Berlin (1947d). *Stenographischer Bericht der 45. Sitzung vom 16. 10. 1947*, [1. Wahlperiode]. Groß-Berlin.
- SVV = Stadtverordnetenversammlung Berlin (1947e). *Stenographischer Bericht der 47. Sitzung vom 13. 11. 1947*, [1. Wahlperiode]. Groß-Berlin.
- Vogel, P. (2016). Die Erziehungswissenschaft und ihr Wissen: Selbstkritik, Thematisierungsformen, Analytik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 62(4), 452–473.

**Abstract:** The article analyses political parties' argumentation patterns and the impact of knowledge in parliament's decisions about school structures in Berlin from after the Second World War until the re-unification of Berlin in 1991. The analyses are based on parliamentary debates in the years 1947, 1951 and 1991, which represent critical junctures with regard to school policy in Berlin. The parties' arguments over the time are less normative. Instead parties argue more formally and they refer less to the knowledge from education science.

**Keywords:** Political Parties, School Structure, School Policy, Argumentation Patterns, Knowledge

#### **Anschrift der Autor\_innen**

Prof. Dr. Rita Nikolai, Humboldt-Universität zu Berlin,  
Institut für Erziehungswissenschaften,  
Juniorprofessorin für Systembezogene Schulforschung  
Unter den Linden, 10099 Berlin, Deutschland  
E-Mail: rita.nikolai@hu-berlin.de

Kerstin Rothe, Humboldt-Universität zu Berlin,  
Institut für Erziehungswissenschaften,  
Unter den Linden 6, 10099 Berlin, Deutschland  
E-Mail: kerstin.rothe@hu-berlin.de

Sandra Wenk

# Das Ringen um die „Wirklichkeit der Dorfschule“ und die Reform des ländlichen Schulwesens in den 1960er Jahren

**Zusammenfassung:** Als wesentliche Charakteristika der bundesdeutschen Bildungsreformära gelten zumeist ein neuer sozialwissenschaftlicher Blick auf Schule, der Einzug von Experten in die Bildungspolitik und die Etablierung von Bildungsplanung. Demgegenüber widmet sich der Beitrag mit der Reform des ländlichen Volksschulwesens in Nordrhein-Westfalen einem Beispiel der frühen Bildungsreform, das vor allem über die staatliche Schulverwaltung und lokal handelnde Akteure realisiert wurde. Er leitet die Schulreformdebatten aus verbreiteten Krisendiagnosen der Volksschule in den 1950er Jahren und der pädagogischen Wahrnehmung des ländlichen Strukturwandels ab. Zentrale planerische Zugriffe stießen dabei zunächst auf Widerstand der Schulverwaltung, die ein anderes Modell schulischen Wandels anstrebte. Auch ihr ging es um eine empirische Erschließung des ländlichen Schulwesens. Diese sollte aber durch lokale Akteure erfolgen und nicht zuletzt der Durchsetzung der Reformen gegenüber der ländlichen Bevölkerung dienen.

**Schlagworte:** Volksschule, Hauptschule, Landschulreform, Verwissenschaftlichung, Bildungsreform

## 1. Das Ende der Volksschule und ‚die‘ Bildungsreform

Als Ralf Dahrendorf Mitte der 1960er Jahre öffentlichkeitswirksam „Bildung ist Bürgerrecht“ forderte, wurden Schulreformen schon länger diskutiert. Dahrendorf hätte der längerfristigen Bildungsexpansion und den Versuchen der späten 1950er und frühen 1960er Jahre zur Neugestaltung der Schule jedoch vermutlich kaum den Charakter einer Reform zugestanden. Schließlich spielten für ihn die Planung gesellschaftlichen Wandels und ein wissenschaftlich kontrollierter Ausbau des Bildungswesens im Rahmen einer „aktiven Bildungspolitik“ eine zentrale Rolle und galten ihm als notwendige Voraussetzung für die Verwirklichung von „Bildung als Bürgerrecht“ (Dahrendorf, 1965, insbes. S. 136–152).

Eine zentrale Planung und von wissenschaftlichen ExpertInnen<sup>1</sup> erarbeitete rationale Neugestaltung lehnte die nordrhein-westfälische Schulverwaltung, die zeitgleich mit der Umgestaltung des ländlichen Volksschulwesens befasst war, allerdings ab: Als beispielsweise der Raumplaner Felix Boesler dem Kultusministerium 1964 seine Expertise

1 Wenn im Folgenden von ExpertInnen oder PädagogInnen gesprochen wird, darf das nicht darüber hinwegtäuschen, dass die skizzierten Debatten zwar nicht ausschließlich, aber doch größtenteils von Männern geführt wurden.

zur Ermittlung geeigneter Standorte für die Zusammenlegung von Dorfschulen anbot, wurde sein Angebot ausgeschlagen. Zum einen könnten die erwartbaren Ergebnisse, so die Kultusbeamten, mit Hilfe der amtlichen Bildungsstatistik selbst erarbeitet werden. Zum anderen sei es von Bedeutung, dass die angestrebten Volksschulreformen sich an lokalen Gegebenheiten und kommunalen Zuständigkeiten orientierten; „dirigistische[] Maßnahmen“, die aus einer raumplanerischen Standortbestimmung folgen könnten, seien daher abzulehnen. Jedoch seien eigene „eingehende Untersuchungen über Möglichkeiten des Aufbaus von Mittelpunktschulen und über den Ausbau des ländlichen Schulwesens überhaupt im Gange“ (Kultusministerium NRW, 23. 09. 1964, Bl. 3).

Die hier verfochtene Position und die Ablehnung zentraler Planung sind bezeichnend für die Reformversuche im Volksschulwesen der frühen 1960er Jahre: Einerseits erhöhte sich der Reformdruck auf das Schulwesen und mit ihm das Bedürfnis, genaueres Wissen über die Schulen zu erhalten. Andererseits wurde diese Schulreform – im Gegensatz zu späteren – primär über die Schulverwaltung und nicht durch wissenschaftliche ExpertInnen und begleitende Schulforschungen realisiert. Es stellt sich somit die Frage nach den unterschiedlichen Reformansätzen und deren Vorstellungen von der Volksschulreform.

Politische Aushandlungen und die Praxis der Bildungsverwaltung innerhalb der nordrhein-westfälischen Landschulreform der 1960er Jahre sollen im Folgenden auf das darin verarbeitete zeitgenössische soziologische und pädagogische Wissen untersucht werden. Der Beitrag wendet sich somit an einem konkreten Fallbeispiel jener „Verwissenschaftlichung des Sozialen“ (Raphael, 1996) zu, die neben der Politisierung von Aufwachsen und Erziehung als zentrale Entwicklung der Erziehungsgeschichte im 20. Jahrhundert gilt (vgl. jüngst Tändler, 2015, S. 85).

Am Beispiel der Landschulreform soll unter Rückgriff auf wissenshistorische Ansätze gefragt werden, aus welchen Ordnungsvorstellungen und Wissensbeständen sich diese für das Volksschulwesen säkulare Reform speiste. Eine solche Perspektive kann mit einem offeneren Wissensbegriff, der diesen nicht auf wissenschaftliches Wissen oder ExpertInnenwissen reduziert (Speich Chassé & Gugerli, 2012, S. 94), die Pluralität zeitgenössischer Reformkonzepte berücksichtigen. Wenn man nämlich nicht die Frage stellt, „ob bestimmte Wissensbestände nun wahr oder falsch, besser oder schlechter, nützlich oder unnütz sind, sondern nur: wie, wann und gegebenenfalls warum ein bestimmtes Wissen auftaucht – und wieder verschwindet“ (Sarasin, 2011, S. 165), kann ein solcher Zugang den Blick dafür schärfen, was welchen Akteuren zu dieser Zeit überhaupt als eine ‚legitime‘ Perspektive auf Schule galt und auf welche Weise das ländliche Schulwesen in der Konsequenz in den Blick der SchulreformerInnen geriet. Gerade Reformdiskussionen als eine Scharnierstelle für die Produktion, Aushandlung und Implementierung von Wissen eignen sich dazu als wissensgeschichtliche Sonde.

Als charakteristisch für ‚die‘ Bildungsreform gelten gemeinhin der Einfluss neuer ExpertInnen auf die Bildungspolitik und ein Rückgriff auf ein ‚versozialwissenschaftliches‘ Wissen von Bildung und Schule (vgl. aus den grundlegenden Arbeiten von Wilfried Rudloff nur 2003, 2004, 2005, 2010). Ausgehend von einer konkreten Reform soll hier demgegenüber gefragt werden, auf welcher Wissensbasis und mit wel-



chen Ordnungsvorstellungen die damaligen Akteure einen Teilbereich des Schulwesens reformieren wollten, der bisher noch nicht im Zentrum (bildungs-)historischen Interesses stand. Dabei handelt es sich nicht allein deshalb um ein „Desiderat“ (Schildt, 2007, S. 99–100), weil in diesem Zeitraum die Mehrheit der SchülerInnen diese Schulform besuchte, sondern weil sich die Schulen und die Ansprüche an sie fundamental änderten.<sup>2</sup> Nicht nur wandelten sich Struktur, pädagogische Konzepte und Inhalte des Pflichtschulwesens. Vielmehr ist gerade für die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts die ‚Verschulung‘ und ‚Pädagogisierung‘ jugendlichen Aufwachsens zentral. Zudem waren gerade im Volksschulwesen die Reformdebatten sehr viel älteren Ursprungs. Somit kann auch an schulhistorische Arbeiten angeknüpft werden, die davon ausgehen, dass sich die Schulreformdebatten bereits in den 1950er Jahren intensivierten (z. B. Kenkmann, 2000, S. 403–404; Gass-Bolm, 2005).

Zwar berücksichtigen einschlägige Beiträge zur bundesdeutschen Bildungsreform die Reform des ländlichen Volksschulwesens (vgl. am ausführlichsten bisher zu Bayern Müller, Schröder & Mößlang, 2001, S. 277–290; knapp u. a. bei Kenkmann, 2000, S. 411–412, 417; zu Nordrhein-Westfalen Bruxmeier, 1991). Sie fokussieren dabei vorrangig die politischen Konflikte und argumentieren, die Zusammenlegung ländlicher Schulen sei unabdingbar gewesen, weil die Schulen gesellschaftlicher Modernisierung nicht nachgekommen seien (so etwa bei Müller et al., 2001, S. 273, 284).

Der Beitrag stützt sich auf Unterlagen der (oberen) nordrhein-westfälischen Schulverwaltung aus der Frühphase der Landschulreform, die mit pädagogischen und bildungspolitischen Diskussionsbeiträgen flankiert werden. Wenn dabei auf Akten des Kultusministeriums zurückgegriffen wird, so nicht, um ins vermeintliche ‚Arkanum‘ politischer Entscheidungen vorzudringen. Vielmehr sollen die Dokumente der Schulverwaltung als Schnittstelle von Politik, Öffentlichkeit und schulischer Praxis verstanden werden, an der zeitgenössische Aushandlungen darüber nachvollzogen werden können, welches Wissen als ‚erforderlich‘ sowie als ‚legitim‘ galt.

Zunächst wird dazu skizziert, auf welche Weise Volksschulbildung in den 1950er Jahren in pädagogischen Debatten problematisiert und dabei insbesondere als Krise des ländlichen Schulwesens gefasst wurde (2). Dann wird am Beispiel Nordrhein-Westfalens die politische Thematisierung und administrative Praxis der Landschulreform exemplarisch daraufhin untersucht, auf welche Wissensbestände die beteiligten Akteure zurückgriffen (3). Abschließend wird die Funktion dieser Erhebungen innerhalb der Schulreformdebatten erörtert und dabei auch der Wandel der reformerischen Modelle im Zusammenhang mit der Dynamisierung der Bildungsreformdebatten diskutiert (4).

2 Damit soll auch die Annahme, ‚die‘ Bildungsreform hätte sich vor allem auf Gymnasien und Universitäten bezogen (Conze, 2009, S. 248), differenziert werden.

## 2. Die ‚Krise der Volksschule‘ und die Suche nach einer neuen schulischen Ordnung

So unterschiedlich ihre Positionen sein mochten, die meisten VolksschulpädagogInnen waren sich Ende der 1950er Jahre einig, dass sich die Volksschule und besonders deren letzte vier Jahrgänge in einer manifesten Krise befinden würden. Ihre Krisendiagnose ähnelte in weiten Teilen jener der 1920er Jahre, verorteten sie diese doch in einer ähnlichen Problemkonstellation, die sie auf die Einführung der Grundschule zurückführten (Furck, 1998, S. 294). Trotz der einheitlichen Konzeption der Volksschule (Kultusministerium NRW, 1955, S. 6; Kultusministerium NRW, 1956; Furck, 1998, S. 294) hatten sich ihre Bildungsziele und ihr Erziehungsauftrag dadurch pluralisiert, dass sie in den ersten vier Schuljahren von allen Kindern besucht wurde, während die SchülerInnen, die nicht auf eine weiterführende Schule gingen, die Schülerschaft der Oberstufe bildeten. Dies führte in den Augen der PädagogInnen zu zweierlei Problemen: Zum einen wurde die Frage intensiv diskutiert, wie die Oberstufe von der Grundschule abzugrenzen sei (z. B. Heimann, 1957, S. 49) und welchen Bildungsauftrag sie innerhalb des dreigliedrigen Schulwesens habe (vgl. exemplarisch Stöcker, 1957). Zum anderen diagnostizierten ZeitgenossInnen bereits seit der Zwischenkriegszeit einen verstärkten Übergang zu weiterführenden Schulen, der sich auf die Zusammensetzung der Schülerschaft und die ihr zugeschriebenen kognitiven Fähigkeiten auswirke (z. B. Banaschewski, 1955, S. 4; Kissing, 1958, S. 238).

Diese Beobachtungen galten ihnen jedoch als Symptome einer tiefer liegenden ‚Krise der Volksschule‘. Die damit verbundenen Debatten lassen sich als Aushandlungen über schulische Bildung innerhalb der ‚modernen Industriegesellschaft‘ fassen.<sup>3</sup> Durch Technisierung, Automatisierung und Rationalisierung gewandelte Anforderungen in der Arbeitswelt, mehr Freizeit, neue Möglichkeiten von Konsum und Mediennutzung sowie Erfordernisse politischer Erziehung drängten nach Ansicht der ZeitgenossInnen auf eine weitreichende Reform des Volksschulwesens.<sup>4</sup> Bei aller Divergenz – etwa in Bezug auf die Frage, ob auf die Heranwachsenden eher erzieherisch eingewirkt oder sie kognitiv mobilisiert werden sollten – trafen sich die meisten Reformvorschläge in der Forderung, den pädagogischen Zugriff auf VolksschülerInnen zu intensivieren. Dabei war es vor allem das Alter der VolksschulabsolventInnen, die mit 14 Jahren die Schule verließen, das sie als ‚gefährdet‘ und ganzheitlicher pädagogischer Durchbildung bedürftig erscheinen ließ (z. B. Bohnenkamp, Dirks & Knab, 1966, S. 85).

Grob lassen sich zwei miteinander konkurrierende Positionen ausmachen: Eine modernekritisch argumentierende Richtung, die insbesondere von geisteswissenschaft-

3 Sie waren komplexer als es Darstellungen, die stark auf den Wandel von Schulstruktur und Bildungssystem und somit vor allem den ‚Niedergang‘ der Volksschule fokussiert sind (Furck, 1998), abbilden.

4 Gebündelt finden sich die meisten Problemdiagnosen in den Veröffentlichungen des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen (vgl. Bohnenkamp et al., 1966). Sie durchzogen aber auch die Debatten innerhalb der Volksschul- und Lehrerzeitschriften.

lichen Pädagogen vertreten wurde (vgl. am prominentesten Spranger, 1963; Flitner, 1966), betonte den bewahrenden, ‚einhegenden‘ Charakter der Volksschule. Hier lasen sich Debatten über die „volkstümliche Bildung“ verorten, die in den 1950er Jahren eine Blütezeit erfuhr (vgl. Alavi, 2008). Die Volksschule sollte ein Gegengewicht zu gesellschaftlichen Wandlungsprozessen bilden, die als bedrohlich für den Einzelnen wie die Gemeinschaft wahrgenommen wurden. In diesem Zusammenhang wurde die Bedeutung von ‚Heimat‘ und unmittelbarer ‚Lebenswelt‘ betont und ein Gewicht auf Gemeinschaftserziehung gelegt (Kultusministerium NRW, 1955, S. 10). „In einer Zeit drohender Gemeinschaftslosigkeit hat die Volksschule sich als Arbeits- und Lebensgemeinschaft, als Lebensstätte und Lebensraum der Jugend, als Stätte tiefgegründeter Menschenbildung auszuweisen“, forderte etwa Bernhard Bergmann (1956, S. 18), der als Leiter der Volksschulabteilung sowie als Staatssekretär in Nordrhein-Westfalen mit dem Wiederaufbau der Volksschule befasst war. In dieser Sicht wurde ein eigener Charakter der Volksschule betont, der sie streng von anderen Schulformen unterschied. Eng daran gekoppelt waren reformpädagogische Gedanken und die Idee einer ‚inneren Schulreform‘ sowie die Ablehnung von Eingriffen von ‚außen‘ bzw. ‚oben‘ (vgl. z. B. Stöcker & Schwenk, 1955) und damit auch staatlich initiierten Reformen und organisatorischen Veränderungen.

Demgegenüber mehrten sich ab Mitte des Jahrzehnts Stimmen, die auf eine Neukonzeption der Volksschule drängten und argumentierten, die Schulform dürfe sich gesellschaftlichem Wandel nicht verschließen, sondern müsse ihn als Realität anerkennen und ihre AbsolventInnen adäquat darauf vorbereiten. Hierzu sollten neben einer Verlängerung der Schulzeit das Überschreiten der unmittelbaren Lebenswelt, die Auseinandersetzung mit den Anforderungen der Arbeitswelt und politischer Ordnung sowie neuen Gefahren (und Chancen) von Freizeit, Konsum und Mediennutzung gehören. JugendsoziologInnen, SchulpädagogInnen und PsychologInnen übten Kritik an der ‚alten‘ Volksschule und forderten, ihre Oberstufe zu einer „Jugendschule“ (prominent Roth, 1963, S. 560) auszubauen. Diese Forderung resultierte auch aus einem neuen Verständnis der Altersphase zwischen 10 bis 14 Jahren als Frühphase der Pubertät. Mit Verweis auf eine neue gesellschaftliche Komplexität führte dieser Blick auf die kindliche und jugendliche Entwicklung zum Ruf nach einer verlängerten Schulpflicht. Denn erst nach Ende der damals noch achtjährigen Schulpflicht seien Heranwachsende politischen und gesellschaftlichen Fragen überhaupt zugänglich (Roth, 1963, S. 557). War die Einführung eines 9. Schuljahres unter PädagogInnen kaum mehr strittig, so unterschieden sich diese Reformkonzeptionen von den zuvor genannten unter anderem darin, dass sie einen Fokus auf die Organisation der Schule legten.

Die ‚Krise der Volksschule‘ wurde insbesondere als eine der ländlichen Schulen gefasst und am Beispiel der ‚Zwergschule‘ wurde über die zukünftige Ordnung der Volksschule insgesamt verhandelt, denn hier bündelten sich Spezifika des Volksschulwesens. Zwar war die Angleichung des ländlichen Schulwesens an städtische Maßstäbe bereits eine Forderung des 19. Jahrhunderts (Nipperdey, 1998, S. 538), dem entgegenlaufend war die wenig gegliederte Schule seit dem frühen 20. Jahrhundert aber auch zu einem reformpädagogischen Projekt geworden, das modernekritisch konturiert in den

1950er Jahren noch einmal Aufschwung erlebte (vgl. mit Fokus auf ländlichen Versuchsschulen Link, 1999, insbes. S. 472–482; siehe auch Dühlmeier, 2004; zu Österreich Göttlicher, 2013, 2016).

Landschul-, aber auch weitere Kreise von VolksschulpädagogInnen sprachen den ländlichen Schulen besonderen erzieherischen Wert zu und brachten sie gegen die städtische Schule in Stellung. „Hier ist die natürlich gewachsene ‚Schulfamilie‘, keine Massenschule, hier bleibt das Bildungsgeschehen ganz in der personalen Sphäre. Hier ist kein Raum für das Kollektiv, für Anonymität und Vermassung“, konstatierte etwa wiederum Bernhard Bergmann und bediente weitere zentrale Argumente für ländliche Schulen: Das Lernen von Hilfsbereitschaft und Erleben von Gemeinschaft in jahrgangsübergreifenden Gruppen, die enge Verbindung zum Elternhaus, die Anschaulichkeit der ländlichen Lebenswelt und „Volksverbundenheit“, die sich in dieser „Heimatschule“ vermitteln lasse (Bergmann, 1961, S. 241–242).

Zugleich wurden einer wachsenden Zahl von PädagogInnen die ländlichen Schulen aber zum Inbegriff von Rückständigkeit. GegnerInnen kritisierten, dass sich an Landschulen grundlegende Ansprüche an zeitgemäßen Volksschulunterricht nicht realisieren ließen: Weder eine altersdifferenzierte Beschulung noch Fachunterricht durch spezialisierte Lehrkräfte seien hier aufgrund der geringen Schülerzahl möglich. Zudem konnten kleine Schulen nicht die gleichen Unterrichts- und Fachräume oder eine mit städtischen Schulen vergleichbare Ausstattung aufweisen. Darüber hinaus hatten gerade die ländlichen Schulen mit einem drastischen Lehrermangel zu kämpfen (Müller et al., 2001, S. 281–283).

Dabei handelte es sich nicht allein um innerpädagogische Auseinandersetzungen. Die politische Beschäftigung intensivierte sich spätestens mit der Arbeit des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen, der sich seit seinem Bestehen mit der Reform der Volksschule auseinandersetzte (Bohnenkamp et al., 1966, S. 945–946), und ab Mitte der 1950er Jahre mehrere Reformvorschläge vorlegte.<sup>5</sup> Dazu gehörten vor allem die Einführung eines 9. Schuljahres sowie im „Rahmenplan“ 1959 und 1964 noch einmal die Errichtung der Hauptschule als neue Sekundarschulform. 1956 konstatierte der Deutsche Ausschuss in einer Empfehlung die Reformbedürftigkeit des ländlichen Volksschulwesens und versprach sich von gewandelten Bildungseinrichtungen zugleich einen Beitrag zur kulturellen Belebung sowie wirtschaftlichen Transformation des Dorfes (Bohnenkamp et al., 1966, S. 348).

In Bezug auf das ländliche Volksschulwesen stellten der Strukturwandel der Landwirtschaft und die Transformation des dörflichen Lebens bzw. deren pädagogische Wahrnehmung die entscheidende Hintergrundfolie dar (Bohnenkamp et al., 1966, S. 348). Auch in (Volksschul-)Lehrerzeitschriften war dies ein zentrales Thema, bei

5 So die „Empfehlungen zum neunten Schuljahr“ (1954), „Die Volksschule auf dem Lande“ (1956), „Empfehlung zum Ausbau der Volksschule“ (1957), „Gutachten über die Ausbildung der Lehrer an Volksschulen“ (1955), „Empfehlungen zum Ausbau der Hauptschule“ (1964); alle abgedruckt in: Bohnenkamp et al., 1966, S. 347, 348–352, 353–362, 366–409, 739–756.

dem vor allem agrar- und familiensoziologische Stellungnahmen und die Frage nach einer Eigenständigkeit der dörflichen bzw. bäuerlichen Lebenswelt großen Raum einnahmen (vgl. besonders prominent z. B. Müller, 1956; als Gutachter des Deutschen Ausschusses Weippert, 1956, 1957; in einer zeitgenössischen Sichtung Diederich, 1967; Rückriem, 1965). Zentral wurde neben dem landwirtschaftlichen Strukturwandel und der Abnahme der bäuerlichen Bevölkerung in den Dörfern die Nivellierung städtischer und ländlicher Lebenswelten durch einen vermehrten Austausch durch PendlerInnen sowie Motorisierung, Fernsehen, Radio und Presse diskutiert. Wenngleich sich die Diagnosen darüber unterschieden, wie stark es ein davon noch unbeeinflusstes „traditionales Bauerntum“ gebe (Weippert, 1956, S. 193; Müller, 1956, S. 15), war ihnen gemeinsam, dass sie aus dem dörflichen Wandel Konsequenzen für die ländlichen Schulen ableiteten.

Dem Schulwesen wurde die Aufgabe zugeschrieben, nicht nur auf den Rückgang der in der Landwirtschaft tätigen Bevölkerung zu reagieren, der auch eine Ausrichtung des Unterrichts auf eine ländliche oder gar bäuerliche Lebenswelt fraglich werden ließ. Vielmehr sollte es zur ‚kognitiven Mobilisierung‘ der ländlichen Bevölkerung beitragen (Müller, 1956, S. 27–29), die dadurch zu einer rationaleren Arbeitsorganisation und Freizeitgestaltung, zur Abkehr von patriarchalischen Geschlechts- und Familienbilder und zu kultureller Teilhabe angehalten werden sollte (Weippert, 1957, S. 63–65).

### **3. Das Wissen der Verwaltung und das Ringen um die „Wirklichkeit der Dorfschule“ im Kontext der frühen nordrhein-westfälischen Bildungsreform**

Zwar stellte sich das „Landschulproblem“ in Nordrhein-Westfalen aufgrund der vielen großstädtischen Regionen sowie der hohen Bevölkerungsdichte anders als in anderen Flächenländern (vgl. Hamm-Brücher, 30.07.1965). Vor allem war der Anteil der SchülerInnen, die ungegliederte Schulen besuchten, im Ländervergleich gering: 1962 besuchten nur 1,8% der nordrhein-westfälischen VolksschülerInnen eine einklassige Schule (Kultusministerium NRW, 1966, S. 20, Übersicht 3). Allerdings gab es in dem Bundesland eine sehr große Zahl sehr unterschiedlicher Volksschulen: So verfügte gerade einmal ein Fünftel der 6455 nordrhein-westfälischen Volksschulen über mindestens eine Klasse pro Altersjahrgang (Kultusministerium NRW, 1966, S. 20, Übersicht 2). 5146 Schulen wiesen demgegenüber eine geringere Gliederung auf. Das übertraf z. B. die Zahl der gesamten hessischen Volksschulen (1963: 2705 Schulen) (Kultusministerium NRW, 1965, S. 14), die zwar einen größeren Anteil an wenig gegliederten Schulen aufwiesen, bei weitem.

Darüber hinaus bildete die Reform des ländlichen Schulwesens in Nordrhein-Westfalen einen zentralen politischen Konfliktpunkt, da hier unterschiedliche Interessen aufeinandertrafen: So war das nordrhein-westfälische Volksschulwesen nach 1945 wieder konfessionell organisiert und die konfessionelle Ausrichtung an das Elternrecht gekoppelt worden (vgl. Himmelstein, 1986; Eich, 1987, S. 71–83). Die „wenig gegliederte

und ungeteilte Schule“ wurde zudem in der Verfassung als „geordneter Schulbetrieb“ definiert (vgl. Art. 12 Abs. 3; zit. nach Haugg, 1964, S. 45) und „die konfessionelle Zwergschule damit unter verfassungsmäßigen Bestandsschutz gestellt“ (Rudloff, 2014, S. 708). 1962 war über die Hälfte der Volksschulen katholisch (57,2%), 28,5% waren evangelisch und nur 14,3% konfessionsübergreifend organisiert (Kultusministerium NRW, 1966, S. 21). Somit bestanden andere strukturelle und politische Voraussetzungen als in Bundesländern mit Gemeinschaftsschulen wie Hessen, Niedersachsen oder Schleswig-Holstein, in denen die Landschulreform bereits in den 1950er Jahren begonnen wurde (vgl. als politisches Argument Holthoff in: Plenarprotokoll, 14.05.1963, S. 532). Der schulpolitische ‚Wiederaufbau‘ der nordrhein-westfälischen Volksschulen nach 1945 war stark von der CDU-Regierung geprägt, die auch die ersten Reformen ab den späten 1950er Jahren verantwortete. Zum Abschluss wurde die Volksschulreform mit der Einführung von Grund- und Hauptschule als eigenständigen Schulformen jedoch erst 1968 unter der seit Ende 1966 regierenden sozialliberalen Koalition gebracht. War die Landschulreform ein bundesweit ohnehin strittiges Feld, so potenzierten sich in NRW hemmende Faktoren.

Reformen des nordrhein-westfälischen Volksschulwesens waren seit dem letzten Drittel der 1950er Jahre insbesondere im Zusammenhang mit der Verlängerung der Schulpflicht diskutiert worden. Die Einrichtung eines 9. Schuljahres galt – auch überregional – als erster Schritt und Ausgangspunkt für die Reform des Volksschulwesens (Dowe, 1968, S. 14). Politische Forderungen nach einer Umgestaltung des ländlichen Schulwesens wurden ab Anfang der 1960er Jahre lauter – auf dem Höhe- und gleichzeitigen Scheitelpunkt der Auseinandersetzungen in pädagogischen Periodika (Diederich, 1967, S. 3). Die schulpolitische Debatte im engeren Sinne entfachte 1963 ein Antrag der oppositionellen SPD-Fraktion, der auf eine Novellierung der Schulgesetze zielte.<sup>6</sup> Fortan sollten die SchülerInnen des fünften bis achten Schuljahrs in Jahrgangsklassen unterrichtet werden (Antrag der Fraktion SPD, 02.04.1963).<sup>7</sup> Wenngleich eine grundsätzliche Reformbedürftigkeit der Landschulen nicht strittig war, zeigten sich doch in der dem Antrag folgenden Landtagsdebatte unterschiedliche Perspektiven auf das ländliche Schulwesen. Sie war zudem stark von der sich intensivierenden allgemeinen Bildungsreformdebatte geprägt. So kritisierte etwa der SPD-Abgeordnete Holthoff die internationale wie bundesweite Rückständigkeit Nordrhein-Westfalens und stützte seine Argumentation unter anderem auf Statistiken zur Bildungsbeteiligung. Er forderte zudem wissenschaftliche Untersuchungen zum Schulausbau und bemängelte die fehlende nordrhein-westfälische Initiative auf diesem Gebiet (Plenarprotokoll, 14.05.1963, S. 534–535; zur Landtagsdebatte auch Bruxmeier, 1991, S. 47–53).

6 Aber auch zuvor waren ähnliche Forderungen gestellt worden, so etwa durch die GEW (Woschech, 1961).

7 Weiterhin forderte er einen Ausbau weiterführender Schulen auf dem Land sowie die Einrichtung von Aufbauzügen an Volksschulen und eine Gleichstellung der materiellen Ausstattung mit jener an Realschulen.



Die Debatte rekurrierte mit dem Blick auf das dörfliche Leben auch auf die Empfehlungen des Deutschen Ausschusses (Plenarprotokoll, 14.05.1963, S. 536).<sup>8</sup> Unterschiedlich bewerteten die Fraktionen, wie es tatsächlich um die ländlichen Schulen stehe und wie der ‚Krise des Dorfes‘ schulisch zu begegnen sei: Strittig war insbesondere, ob man darauf eher mit pädagogischen Maßnahmen oder mit einer organisatorischen Umgestaltung reagieren sollte, ob weiterhin nach dem Prinzip der ‚Wesensgemäßheit‘ oder aber nach universalen Ansprüchen erzogen werden sollte und in welchem Verhältnis eine erzieherische Einwirkung und eine Wissensvermittlung zueinander stehen sollten. Zudem wurde die Frage nach dem Ausmaß und Umfang von Schulzusammenlegungen kontrovers diskutiert. Unumstritten war jedoch, dass eine Überprüfung des Volksschulwesens nötig sei. Geteilt wurde auch die Absicht, das Schulwesen künftig in die Strukturplanung einzubeziehen (Plenarprotokoll, 14.05.1963, S. 543, 566, 569–570), bei gleichzeitiger Ablehnung von „Schematismus“ in der Umsetzung (Plenarprotokoll, 14.05.1963, S. 546).

Das Kultusministerium erhielt daher vom Kulturausschuss den Auftrag, hinsichtlich dieser Fragen Auskünfte zu erteilen und reagierte mit der Einrichtung einer internen Arbeitsgemeinschaft sowie einer umfassenden Untersuchung, zu der neben der Information über bereits erfolgte Zusammenlegungen und Reformmaßnahmen in anderen Bundesländern statistische Erhebungen und Berechnungen zu möglichen Folgen von Schulzusammenfassungen gehörten (Kultusministerium NRW, 18.09.1963). Einen Großteil der Fragen erarbeitete eine Gruppe von zwölf SchulrätInnen aus ländlichen Regionen mit der erklärten Absicht, „ein möglichst schulnahes Bild von der tatsächlichen Situation des ländlichen Volks- und Sonderschulwesens in Nordrhein-Westfalen zu erhalten“ (Kultusministerium NRW, Dowe, 31.08.1964, Bl. 125). Die von ihnen angestellten Erhebungen kennzeichnen offene Fragen zur „Wirklichkeit der Dorfschule“, zur dörflichen Stellung der Lehrkräfte, zu bisherigen Zusammenfassungen und Problemen mit Mittelpunktschulen sowie zu pädagogischen Fragen der ländlichen Schulen und möglichen zukünftigen Zusammenlegungen.<sup>9</sup>

Wertet man die in diesem Zusammenhang verfassten Berichte nicht als ein Abbild der „Wirklichkeit der Dorfschule“, sondern lenkt den Blick darauf, wie eine solche in ihnen erst hergestellt wird, lassen sie sich daraufhin lesen, welche Informationen für eine Beschreibung der Schulen als relevant angesehen wurden und welche Ordnungsvorstellungen der SchulrätInnen sich in ihnen manifestieren. Die „Wirklichkeit der Dorfschule“ erscheint hier aus der Perspektive von Schulverwaltung und LehrerInnen.<sup>10</sup>

8 Bereits 1959 hatten die Sozialdemokraten eine Positionierung des Kultusministeriums zum „Rahmenplan“ und explizit zu der darin empfohlenen Hauptschule gefordert (Antrag der Fraktion SPD, 04.06.1959).

9 „Die Wirklichkeit der Dorfschule“ ist die zeitgenössische Formulierung. Die Praxis der Erhebung ging über die politisch geforderten Informationen hinaus (vgl. den Fragenkatalog in Kultusministerium NRW, 1965, S. 16–17; Landtag NRW, 22.05.1963, S. 14–16; Schulräte-Arbeitskreis, o. D., Bl. 127–128).

10 Die Berichte zeigen, dass sie zum Teil auf statistischen Erhebungen sowie Umfragen bei Lehrkräften und über diese auch Befragungen von SchülerInnen beruhen. Unter dem As-

Sie ist durch detaillierte Berichte des dörflichen Lebens sowie der ländlichen Schulen geprägt. Fast alle Berichte konstatieren eine Krise der dörflichen Schulen und lassen somit Rückschlüsse auf den diagnostizierten Wandel, aber auch umfassendere Ansprüche an schulische Bildung zu.<sup>11</sup> Anhand dreier Aspekte soll der Blick der Berichte auf das ländliche Schulwesen betrachtet und auf die sich darin niederschlagenden pädagogischen Debatten bezogen werden: anhand der eingenommenen *Perspektive*, der allgemeineren gegenwartsbezogenen *gesellschaftlichen* Ordnungsvorstellungen sowie der *pädagogischen* Zuschreibungen an die Schulen.

Es dominiert die lokale Verwaltungsperspektive, aus der Probleme der ländlichen Schulen beschrieben werden. So klagen fast alle Berichte über die Schwierigkeit, Lehrerstellen an den Schulen zu besetzen (Bruxmeier, 1991, S. 57; SchR Wittgenstein, 17.01.1964, Bl. 92–93; SchR Oberbergischer Kreis I, 12.02.1964, Bl. 125; SchR LK Tecklenburg, 12.02.1964, Bl. 188–189; SchR Bonn-Land, 19.06.1964, Bl. 296). Dass darin nicht allein ein quantitatives Problem erblickt wurde, ist erkennbar, wenn der Mangel eines älteren Lehrertyps hervorgehoben wurde: „Es fehlen die ‚Allround-Lehrer‘ für diese Schulen, die alle Unterrichtsdisziplinen gleich gut beherrschen“ (SchR Oberbergischer Kreis I, 12.02.1964, Bl. 125). Dieser Fokus auf Probleme der ländlichen Schulen offenbart, dass es nicht primär um die Untersuchung und Diskussion neuer schulischer Grundsätze ging, sondern dass die Erhebung von der Frage der Funktionsfähigkeit der existierenden Schulen geleitet war.

Zudem manifestierte sich in den Berichten ein Spezifikum der ländlichen Volksschulbildung, nämlich die Einbindung der Schulen in die Gemeinden und damit auch der enge Kontakt zu den Familien. Was in Bezug auf die Familien untersucht wurde, weist große Bezüge zu den Debatten über die gesellschaftlichen Folgen des landwirtschaftlichen Strukturwandels auf: So stellten einige SchulrätInnen Erhebungen über die Arbeitsbelastung der Kinder auf den elterlichen Höfen an (SchR LK Ahaus, 17.02.1964, Bl. 216, 223–224). Ein ähnlicher Zugriff auf die ländliche Bevölkerung spiegelt sich in der Erhebung eines Schulaufsichtskreises, in dem ermittelt wurde, wie viele Familien ein Fernsehgerät besaßen und wer Illustrierte oder Boulevardpresse las (SchR Oberbergischer Kreis I, 12.02.1964, Bl. 125). Sowohl die landwirtschaftliche Mitarbeit als auch die Mediennutzung Heranwachsender waren zentrale Elemente der ländlichen Soziologie wie des pädagogischen und jugendsoziologischen Diskurses (Kurme, 2006, S. 104–108). Es handelte sich dabei um Aspekte, die in einen allgemeineren pädagogischen Gefährdungsdiskurs der 1950er Jahre eingebettet werden können, aus dem sich die Reform der Volksschule speiste. In den Landschuldebatten erhielten sie eine besondere Aufmerksamkeit, weil sie als Ursachen dafür herangezogen wurden, dass sich städtische und ländliche Lebenswelt einander annäherten, was nicht zuletzt eine eigen-

---

pekt der „Wirklichkeit der Dorfschule“ werden heterogene Aspekte auf sehr unterschiedliche Weise berichtet.

11 Eine detailliertere Analyse nehme ich in meiner Dissertation zur Entstehung und Kritik der Hauptschule im Kontext von Bildungsreform und Bildungsexpansion am Beispiel Nordrhein-Westfalens vor.

ständige Landpädagogik, der es auch darum ging, Heranwachsende vor Konsum und Medien zu ‚schützen‘, in Frage stellte.

Deutlich wird die Verankerung der Schulen in den lokalen Gesellschaften, wenn schulische Ansprüche von Eltern und Gemeinden dargestellt werden. So schreibt ein Schulrat: „Zu diesen Traditionen gehört es, die Schule am Ort zu wissen und den Lehrer im Mittelpunkt des Gemeindelebens zu sehen“ (SchR Rhein-Wupper-Kreis I, 17.02.1964, Bl. 230). In den meisten Berichten finden sich Hinweise, dass insbesondere Eltern und Gemeinden Widerstand gegen Zusammenlegungen leisteten (SchR Lübbecke, 27.01.1964, Bl. 110; SchR Wittgenstein, 17.01.1964, Bl. 93; SchR LK Ahaus, 17.02.1964, Bl. 219; SchR Rhein-Wupper-Kreis I, 17.02.1964, Bl. 231) – vor allem wegen der Ablehnung längerer Schulwege, der Mitarbeit von Kindern auf den elterlichen Höfen sowie der kulturellen Bedeutung, die LehrerInnen und Schulen im Dorf zugeschrieben wurde. Die Bedeutung der Schule als ‚kulturellem Mittelpunkt des Dorfes‘ war nicht zuletzt ein zentrales (reformpädagogisches) Argument der 1950er Jahre (Dietz, 1959, S. 145; Kommission deutscher Bischöfe, 1961, S. 501). Deutlich wird zudem, dass vor allem in Eltern, Bauerschaften und einzelnen Gemeinden Hindernisse für die Schulreformen erblickt wurden und damit auch, wie tiefgreifend die Veränderungen für die Beteiligten waren.

Alle Berichte stellen die ländliche Schule innerhalb eines Transformationsprozesses dar. So diagnostizieren sie zum einen Defizite der bestehenden Schulen, zum anderen werden in ihnen neue Ansprüche an schulische Bildung vor allem für die oberen Volksschuljahrgänge manifest: Neben dem Lehrermangel wurden Mängel vor allem in Bezug auf die räumlich-materielle Ausstattung diagnostiziert. Neue Ansprüche lassen sich etwa ausmachen, wenn Fachlehrkräfte und -räume gefordert werden. Dabei bewegte sich die Forderung nach FachlehrerInnen stark innerhalb des traditionellen Volksschulkansons, wenn diese vor allem für den lebenspraktischen Unterricht verlangt wurden. Wenngleich die einklassigen und wenig gegliederten Schulen als reformbedürftig angesehen werden (SchR Lübbecke, 27.01.1964, Bl.106), lässt sich der Erhebung aber weder ein eindeutiges Plädoyer für oder gegen Landschulen noch für einen spezifischen Reformvorschlag entnehmen.

Sie verdeutlicht indes, dass die nordrhein-westfälische Landschulreform auf der Akteursebene von der staatlichen Schulverwaltung und somit lokal handelnden Akteuren ausging. In ihr wurden lokale Kenntnisse und Erfahrung zu Kriterien der Evidenz. Es wurden keine universalen Maßstäbe oder Zielvorgaben definiert, an denen die Leistungen der Schulen zu messen seien. Vielmehr lag ein Fokus auf der Betonung lokaler Besonderheiten und der Verankerung der Schule im Dorf.<sup>12</sup> Die Problematisierungsweise dieser Berichte weist aber deutliche Parallelen zu soziologischen Beschreibungen der ländlichen Lebenswelt sowie zu den Diagnosen des Deutschen Ausschusses auf.

12 Innerhalb des Ministeriums wurde dabei auch die Besonderheit von Reformen im Volksschulwesen hervorgehoben, denn hier sei Planung nur bei Kenntnis der örtlichen Verhältnisse möglich (Kultusministerium NRW, III A Schnoor, 18.01.1966, Bl.104; Bruxmeier, 1991, S. 95).

#### 4. Das Ende der Zwergschule zwischen ‚organischer‘ und ‚rationaler‘ Reform

Diese Erhebung und deren Veröffentlichung verstand die Arbeitsgruppe nicht allein als Vorbereitung von Schulreformen, sondern diese Maßnahmen wurden schon als deren Bestandteil angesehen (Kultusministerium NRW, Dowe, 06. 01. 1965, Bl. 1).<sup>13</sup> Die Vorstellung eines „organische[n] Wachstum[s] von der weniggegliederten zur stärker gegliederten Schule“ (Kultusministerium NRW, 1965, S. 39) leitete dieses Reformverständnis, das sich zeitgleich auch in anderen Bundesländern beobachten lässt (vgl. z. B. Kultusministerium des Landes Schleswig-Holstein, 1962). Die anschließende Publikation der Erhebung, die Stellungnahmen verschiedener Interessensgruppen beinhaltete und Verfahrensvorschläge für Schulzusammenlegungen präsentierte, sollte zunächst eine Öffentlichkeit für die Reformbedürftigkeit des ländlichen Schulwesens schaffen. Sie kann zudem als Gegendarstellung zu Berichten über die Rückständigkeit der nordrhein-westfälischen Landschulen verstanden werden (Kultusministerium NRW, 1965, S. 14–15, 30, 32, 90).

Nicht nur war die Zusammenlegung der wenig gegliederten Volksschulen gerade in Nordrhein-Westfalen wegen des Konfessionsschulwesens und des Elternrechts ein ‚sensibles‘ Thema. Zudem ging es um die Frage nach kommunaler Zu- und Eigenständigkeit. Die Schrift richtete sich daher vor allem an Gemeinden und Schulträger, bei denen Reformen angeregt werden sollten (Kultusministerium NRW, 1965, S. 3), und die allein Zusammenlegungen von Schulen beschließen konnten. Die Schulverwaltung konnte sie lediglich anschließend genehmigen (SchVG, 1958, § 8, zit. nach Haugg, 1964, S. 139–140). Eine Reform des ländlichen Schulwesens wurde damit zwar empfohlen, die Initiative sollte aber lokalen Akteuren überlassen bleiben.

Hierin zeigt sich das von der CDU und Teilen der Schulverwaltung verfochtene Modell einer Reform innerhalb der bestehenden Schulgesetze und unter Wahrung des Bekennnisschulwesens. Dieses Modell kann charakterisiert werden als eine nachholende Modernisierung der Schule, da es gewandelte Anforderungen registrierte und die Schulen daran angepasst werden sollten. Die Schulreform sollte gesellschaftlichem Wandel folgen, ihn aber nicht forcieren oder steuern. Es hatte Folgen für die Durchsetzung der Reformen, wenn „jede schematische ‚Reißbrettlösung‘“ vermieden und ein „bunt-scheckiges Bild“ akzeptiert werden sollte (Kultusministerium NRW, III A Schnoor, 18. 01. 1966, Bl. 105, 108; vgl. zu ähnlichen Argumenten in Bayern Müller et al., 2001, S. 287). Zwar enthielten die Umfragen planerische Elemente, da sie eine Erfassung des gegenwärtigen Zustandes beabsichtigten und schulreformerische Möglichkeiten eruierten (zur engeren Definition Rudloff, 2003, S. 260–261). Diese Vorschläge sollten jedoch auf einer lokalen Ebene erarbeitet werden. Sie unterschieden sich aber auch deutlich von späteren umfassenderen und systematischeren Untersuchungen, da sie kaum Ziel-

13 Hier findet sich aber auch zugleich der Hinweis darauf, dass die Publikation allein nicht ausreichend sei und Besprechungen mit den nachgeordneten Behörden sowie Interessenvertretern gesellschaftlicher Gruppen angebahnt werden sollten.

oder zeitliche Vorgaben zur Umsetzung machten (vgl. zur Differenzierung von Reformkonzepten und inneren Periodisierung der Bildungsreform Rudloff, 2003, S. 281–282):

Die Entwicklung des ländlichen Schulwesens [...] wird Jahre beanspruchen, weil keine genormte Einheits-Landschule angestrebt wird. Sinnvolle und organische Entwicklungen lassen sich nicht anordnen, sie beginnen vielmehr aus dem Zusammenwirken von Herkunft und Überlegungen zur Zukunft. (Kultusministerium NRW, 1965, S. 3).

Dieses Modell, das Schulreformen insbesondere über Arbeitsgruppen aus VerwaltungsbeamtenInnen, SchulpraktikerInnen und vereinzelt ProfessorInnen der Pädagogischen Hochschulen über Empfehlungen und Schulversuche anbahnte, war bis etwa Mitte der 1960er Jahre dominierend. Es war von einer Empirisierung der Entscheidungsgrundlagen geprägt und mögliche Konsequenzen durch die Evidenz und Normativität der Ergebnisse wurden stets reflektiert. So finden sich im Zusammenhang mit statistischen Erhebungen Aufforderungen zur Verschwiegenheit über die Ergebnisse (Kultusministerium NRW, 08.08.1963, Bl. 18). Zugleich intensivierte sich der öffentliche Druck in Bezug auf einen transparenteren Umgang mit schulpolitisch relevanten Daten. Alfons Schorb etwa, zu der Zeit Professor an der PH Rheinland, wies das Kultusministerium auf seine Kenntnisnahme von Statistiken hin, aus denen hervorgehe, dass selbst in städtischen Volksschulen die Jahrgangsgliederung eine Ausnahme darstelle, und kritisierte die Zurückhaltung der Zahlen. Er halte es für besser, „derartige Dokumente das sein zu lassen, was sie sind, nämlich Arbeitsgrundlagen einer verantwortlichen Schulpolitik, als sie zu Geheimsachen zu machen, die plötzlich Gegenstand unsachlicher Polemik werden können“ (Schorb, 16.10.1964, Bl. 138).

In diesem Kontext wurde der Verweis auf die eigenen empirischen Anstrengungen auch zum Bestandteil bildungspolitischer Legitimation und zur Stärkung der Argumentation, eine Reform sei naturwüchsig und damit unaufhaltsam. Er trug daher auch zur Konstruktion eines Sachzwanges bei. Diese Argumentation richtete sich an verschiedene Seiten: Sowohl an jene, die eine Reform forderten, wie die Öffentlichkeit, Lehrerverbände und die politische Opposition. Aber sie adressierte auch Gegner der Reform, zu denen die katholische Kirche, Eltern, Gemeinden und beträchtliche Teile innerhalb der CDU zählten, denen der SPD-Antrag „beinahe revolutionär[]“ erschien, da er „das ganze Landschulwesen auf den Kopf zu stellen“ beabsichtige (Plenarprotokoll, 14.05.1963, S. 574). Nicht zuletzt die Entkonfessionalisierung im Nationalsozialismus sowie die Zentralisierung in der DDR dienten ReformgegnerInnen als Argumente gegen Schulzusammenlegungen und einen staatlichen Zugriff. So wehrte sich etwa die „Gemeinschaft der wenig gegliederten Schulen“ gegen Schulreformen, „[...] wenn man à la SBZ durch Beseitigung von Dorfschulen [...] den heutigen Vermassungstendenzen Vorschub leisten will“ (Gemeinschaft der wenig gegliederten Schulen, 02.03.1963, Bl. 64).

Dieses Modell dynamisierte sich jedoch schon früh. So verwiesen die Kultusbeamten darauf, dass die anstehenden Erhebungen ihre Arbeitskapazitäten überstiegen und

forderten den Ausbau der Statistikabteilung innerhalb des Ministeriums (Landtag NRW, 13.02.1964, S. 3). Zudem vergrößerte sich der Referenzrahmen der schulpolitischen Debatten, indem die Landschulfrage nicht nur innerhalb der regionalen und lokalen Kontexte diskutiert, sondern in einen bundesdeutschen sowie internationalen Kontext gestellt wurde.<sup>14</sup> Die neue Präsenz der Schulpolitik in der medialen Öffentlichkeit und die größere politische Aufmerksamkeit transformierten diese Reformmodelle, so dass sich spätestens 1965/1966 das Vorgehen wandelte. Nun wurden Reformen verstärkt auf dem Verwaltungsweg forciert (Kultusministerium NRW, 23.02.1966; zur Berichterstattung in der Tagespresse: „Landschulen im Lande NW“, 1960–1967, Bl. 206–214).

Ein Übergang bestand auch darin, dass eine grundlegende Ablehnung gegenüber einer Gesetzesänderung zur Schulreform aufgegeben (Plenarprotokoll, 26.07.1966, S. 16–17) und die Volksschulreform – wie schon länger diskutiert – in die Strukturplanung des Schulwesens unter einer neu eingerichteten Planungsgruppe innerhalb des Kultusministeriums einbezogen wurde (Kultusministerium NRW, 1966), obwohl dies auf deutliche Vorbehalte der Volksschulabteilung traf, die vor allem die zentrale Planung kritisierte: „Es muß von unten und nicht von oben geplant werden“ (Kultusministerium NRW, III A Schnoor, 18.01.1966, Bl. 104). Grund für diese Ablehnung war unter anderem die Furcht vor wachsenden Widerständen (Kultusministerium NRW, III A Schnoor, 18.01.1966, Bl. 108; Bruxmeier, 1991, S. 95–96), die vor allem von Eltern und Gemeinden, aber auch von den Kirchen erwartet wurden.

In diesem Zusammenhang wurde die Neugliederung auf städtische Volksschulen ausgedehnt und es änderten sich nicht nur die angestrebten Größen der Hauptschulen, die nun zweizügig errichtet werden sollten. Die Schulreform wurde zudem stärker mit der Landesplanung verkoppelt (Kultusministerium NRW, 1966, S. 45) und die quantitative Beschreibung der Schulgliederung spielten ebenso wie der Verweis auf Rationalitätskriterien eine größere Rolle (Kultusministerium NRW, 1966, S. 45, 75).

Die Gründe für den Wandel sind nicht allein auf den Beginn der sozialliberalen Koalition 1966 zurückzuführen (vgl. auch Damberg, 1997, S. 456), sondern liegen neben der sich intensivierenden bildungspolitischen Debatte auch in der zunehmenden Bedeutung von Planung in anderen politischen Bereichen, die auf das Schulwesen zurückwirkten. Die Planungen zur kommunalen Gebietsreform beeinflussten Ende der 1960er Jahre auch die Standortwahl von Mittelpunktschulen (Kultusministerium NRW, 21.03.1968).

Nach dem Regierungswechsel wurden ab Beginn des Jahres 1967 auch zunehmend ErziehungswissenschaftlerInnen und DozentInnen der Pädagogischen Hochschulen in die Volksschulreform einbezogen. Vor allem aber die Einführung der Hauptschule als eigenständige bekenntnisübergreifende Schulform Ende der 1960er Jahre ging mit einer stärkeren Beteiligung wissenschaftlicher Akteure einher. Dies gilt sowohl für die Erarbeitung der Lehrpläne, die von einer Kommission unter dem Vorsitz von Wolfgang Klafki erstellt wurden, als auch für die Initiierung wissenschaftlicher Begleitstudien

<sup>14</sup> So etwa in der oben angesprochenen Landtagsdebatte. Auch zeugen Anfragen und Besuchsreisen in andere Bundesländer davon.



unter der Leitung von Ilse Lichtenstein-Rother. Zeitgenössisch wurde der Beginn der wissenschaftlichen Schulbegleitforschung in Nordrhein-Westfalen in der Einrichtung dieser „Forschungsgruppe Hauptschule“ („Schulforschung und Schulreform“, 1973, S. 56; vgl. Rudloff, 2005, S. 22) erblickt. Dass sich dabei die Rolle von wissenschaftlicher Forschung für Schulreformen gewandelt hatte, zeigt die Kritik Klafkis an einem unzureichenden Ausbau empirischer Forschung (Klafki, 1968, S. 820). Hier offenbart sich zudem ein neues Reformverständnis, wenn die Lehrplankonzeption nur als „eine Station auf dem Wege permanenter Lehrplan-Kontrolle und -Revision“ bezeichnet wird (Klafki, 1968, S. 818).

## 5. Resümee

Das Beispiel der nordrhein-westfälischen Landschulreform verweist auf die Pluralität der Bildungsreformära. Neben der von der Forschung beschriebenen zeitlichen Differenzierung zwischen einem Ausbau des bestehenden Schulwesens innerhalb der frühen Reform und dem Ziel eines Umbaus ab Ende der 1960er Jahre (z. B. Rohstock, 2008, S. 154) gilt das auch für die Bedeutung und den Wandel von Planungs- und Steuerungsvorstellungen (Rudloff, 2003, S. 275; Celebi, 2015). Gerade für die ländlichen Volksschulen bedeuteten die Reformen der 1960er Jahre die Realisierung sehr viel älterer Forderungen. Wenngleich sich viele der Reformideen aus den pädagogischen Debatten der 1950er Jahre und dabei auch den Empfehlungen des Deutschen Ausschusses speisten, so erhielten sie erst in der Mitte des darauffolgenden Jahrzehnts deutlichere Realisierungschancen, als sie innerhalb eines größeren Referenzrahmens situiert wurden und ihnen eine größere Dringlichkeit zugeschrieben wurde. Diese Phase war durch eine zunehmende Empirisierung geprägt – unter anderem auch deshalb, weil es sich um ein politisch umkämpftes Feld handelte. Die Erhebungen spielten aber nicht nur eine Rolle für die Bestimmungsmacht über die Schule im öffentlichen Raum, sondern sie dienten auch der Anbahnung der Reformen, da durch sie die Bevölkerung und vor allem Eltern „im Sinne einer guten Pädagogisierung der Öffentlichkeit“ (Plenarprotokoll, 14.05.1963, S. 534) überzeugt werden sollten. Hieran zeigt sich, in welchem weitreichendem Maße die Bildungsreform als pädagogisches Projekt verstanden werden kann.

Die in der zeithistorischen Forschung beschriebenen Vorbehalte gegenüber planerischen Zugriffen waren im Volksschulwesen anscheinend besonders beharrlich, wenngleich von Beginn der 1960er Jahre an auf landespolitischer Ebene auch strukturplanerische Elemente diskutiert wurden. Gerade das Pflichtschulwesen war aufgrund seiner historischen Struktur und der großen Zahl an Schulen mit unterschiedlicher Gestalt und Größe zentralen planerischen Zugriffen nicht leicht zu unterwerfen. Die kommunale Zuständigkeit, die enge Verkopplung von Elternrecht und konfessioneller Beschulung und der den Landschulen zugeschriebene erzieherische Auftrag in den ländlichen Gemeinden standen dem entgegen. Hinzu kamen die lange dominierende pädagogische Argumentation einer Eigenständigkeit und Wesensgemäßheit der Volksschule sowie die Ablehnung organisatorischer Reformen.

Gegen die Annahme einer zwar konfliktträchtigen, aber doch zwangsläufigen Modernisierung des ländlichen Schulwesens sollte in diesem Beitrag auch die Pluralität der zeitgenössischen Reformvorstellungen aufgezeigt werden. Wenngleich die Diagnose einer „Krise“ des ländlichen Schulwesens vor allem vor dem Hintergrund von ländlichem Strukturwandel und Lehrermangel allgemein geteilt wurde, so ergaben sich weder die konkreten Reformvorstellungen noch die Modelle zu deren Umsetzung automatisch daraus, wie es die These einer notwendigen Modernisierung des ‚rückschrittlichen‘ ländlichen Schulwesens suggeriert. Bei dieser Sichtweise handelt es sich nicht zuletzt um die Fortschreibung einer zeitgenössischen reformerischen Perspektive, die ab Mitte der 1960er Jahre dominierend wurde. Gerade weil die ländliche und auch ‚dorf-eigene‘ Schule in der frühen Bundesrepublik selbst noch einmal zum Reformmodell erklärt wurde, führte kein linearer Weg zu ihrer Auflösung. Wenn das Ringen um die „Wirklichkeit der Dorfschule“ in der frühen Bildungsreform eine zentrale Rolle spielte, so enthielten die hier betrachteten Erhebungen allerdings erst in Ansätzen einen ‚ver-sozialwissenschaftlichten‘ bzw. sozialplanerischen Blick auf die Schule. Ein solcher Blick bildete sich verstärkt im Verlauf der Reformdebatten der 1960er Jahre aus. Dass die zuvor heftig umstrittene Landschulreform schon nach kurzer Zeit für eine notwendige Modernisierungsmaßnahme gehalten wurde, hing auch mit diesem neuen Blick auf Schule und die Erfordernisse an Schulreformen zusammen.

### Quellen und Literatur<sup>15</sup>

- Alavi, B. (2008). Geschichte „light“ in der Volksschule!? Volkstümliche Bildung in der Nachkriegszeit. In W. Hasberg & M. Seidenfuß (Hrsg.), *Modernisierung im Umbruch. Geschichts-didaktik und Geschichtsunterricht nach 1945* (S. 317–332). Berlin: Lit.
- Antrag der Fraktion SPD (04.06.1959). Vorbereitungen zur Umgestaltung des Schulaufbaus im Lande Nordrhein-Westfalen (Landtagsdrucksache 04/146). In Landtag NRW (Hrsg.) (1960), *Drucksachen. Vierte Wahlperiode (ab 1958). Bd. I: Nr. 1–160* [o. S.]. Düsseldorf.
- Antrag der Fraktion SPD (02.04.1963). Neuordnung der wenig gegliederten Volksschulen in Nordrhein-Westfalen durch Bildung von Mittelpunktschulen (Landtagsdrucksache 05/105). In Landtag NRW (Hrsg.) (1964), *Drucksachen. Fünfte Wahlperiode (ab 1962). Bd. I: Nr. 1–230* [o. S.]. Düsseldorf.
- Banaschewski, A. (1955). Vorwort. In ders. (Hrsg.), *Die Reform der Volksschuloberstufe: Vorträge, Aufsätze und Auszüge aus dem Schrifttum der Jahre 1920 bis 1933* (Material- und Nachrichtendienst der Arbeitsgemeinschaft Deutscher Lehrerverbände, 69, Ausgabe 77, S. 3–6). Darmstadt.
- Bergmann, B. (1956). Idee und Aufgabe der Volksschule. In B. Bergmann (Hrsg.), *Volksschule heute. Beiträge zur Entfaltung der Richtlinien für die Volksschulen des Landes Nordrhein-Westfalen* (S. 16–41). Ratingen: Henn.

15 In diesem Quellen- und Literaturverzeichnis sind entsprechend den bibliographischen Standards, die die ZfPäd derzeit nutzt, Archivquellen und Literatur nicht getrennt aufgeführt. Das entspricht nicht den disziplinären Standards historiographischer Beiträge. Die ZfPäd wird in Zukunft die genutzten Standards anpassen und die getrennte Auflistung ermöglichen. (Die Herausgeber\*innen des Beiheftes)

- Bergmann, B. (1961). Von Kraft und Geist der Dorfschule. *Pädagogische Rundschau*, 15(4), 241–244.
- Bohnenkamp, H., Dirks, W., & Knab, D. (Hrsg.) (1966). *Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen – Gesamtausgabe*. Stuttgart: Klett.
- Bruxmeier, F. (1991). *Die Entwicklung der Volksschule in Nordrhein-Westfalen von 1954–1968*. Dissertation, Universität Düsseldorf.
- Celebi, T. J. (2015). Universität als Steuerungsinstrument: Die Ruhr-Universität zwischen Gesellschaftspolitik, Hochschul- und Landesplanung. In R. Hoppe-Sailer, C. Jöchner & F. Schmitz (Hrsg.), *Ruhr-Universität Bochum. Architekturvision der Nachkriegsmode* (S. 21–30). Berlin: Mann.
- Conze, E. (2009). *Die Suche nach Sicherheit: Eine Geschichte der Bundesrepublik Deutschland von 1949 bis in die Gegenwart*. München: Siedler.
- Dahrendorf, R. (1965). *Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik*. Bramsche: Nannen.
- Damberg, W. (1997). *Abschied vom Milieu? Katholizismus im Bistum Münster und in den Niederlanden 1945–1980*. Paderborn: Schöningh.
- Diederich, J. (1967). *Die Landschulreform im Spiegel der pädagogischen Zeitschriften*. Weinheim: Beltz.
- Dietz, J. (1959). Die Oberstufe der ländlichen Volksschule und ihre Probleme in Westdeutschland. In L. Lang (Hrsg.), *Die Schule der Zehn- bis Vierzehnjährigen* (S. 142–148). Wien: Österreichischer Bundesverlag für Unterricht, Wissenschaft und Kunst.
- Dowe, W. (1968). Der Weg zur Hauptschule. In ders. & H. Frommberger (Hrsg.), *Die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen. Idee, Inhalt, Organisation* (S. 13–32). Düsseldorf: Bagel.
- Dühlmeier, B. (2004). *Und die Schule bewegte sich doch. Unbekannte Reformpädagoginnen und ihre Projekte in der Nachkriegszeit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Eich, K.-P. (1987). *Schulpolitik in Nordrhein-Westfalen 1945–1954*. Düsseldorf: Schwann.
- Flitner, W. (1966). *Die vier Quellen des Volksschulgedankens* (6. Aufl.). Stuttgart: Klett.
- Furck, C.-L. (1998). Das Schulsystem: Primarbereich – Hauptschule – Realschule – Gymnasium – Gesamtschule. In C. Führ & ders. (Hrsg.), *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band VI: 1945 bis zur Gegenwart. Erster Teilband: Bundesrepublik Deutschland* (S. 282–356). München: C. H. Beck.
- Gass-Bolm, T. (2005). *Das Gymnasium 1945–1980. Bildungsreform und gesellschaftlicher Wandel in Westdeutschland*. Göttingen: Wallstein.
- Gemeinschaft der wenig gegliederten Schulen (02.03.1963). *Eingabe an das Kultusministerium NRW*. (NW 141/Kultusministerium Grund-, Haupt- und Sonderschulen, Nr. 353, Bl. 64). Landesarchiv Nordrhein-Westfalen, Abteilung Rheinland, Duisburg.
- Göttlicher, W. (2013). Die österreichische Landschülerneuerung in den langen 1950er Jahren. Verspätete Reformbewegung zwischen Restauration und Modernisierung. *Jahrbuch für historische Bildungsforschung*, 19, 262–282.
- Göttlicher, W. (2016). Die ‚Eigenständigkeit der Landschule‘. Ländliche und städtische Lebenswelt als pädagogische Differenz in der österreichischen Landschülerneuerung, 1947–1964. In C. Groppe, G. Kluchert & E. Matthes (Hrsg.), *Bildung und Differenz. Historische Analysen zu einem aktuellen Problem* (S. 185–201). Wiesbaden: Springer.
- Hamm-Brücher, H. (30.07.1965). Mikat und Mikätzchen bei der Arbeit. *Die Zeit*, 31. <http://www.zeit.de/1965/31/nordrhein-westfalen> [29.01.2017].
- Haugg, W. (Hrsg.) (1964). *Schulgesetze in Nordrhein-Westfalen. Schulordnungsgesetz, Schulverwaltungsgesetz, Schulfinanzgesetz, Ersatzschulgesetz. Textausgabe* (2. Aufl.). Düsseldorf: Deutscher Fachschriften-Verlag.
- Heimann, P. (1957). Zur Bildungssituation der Volksschuloberstufe in der Kultur und Gesellschaft der Gegenwart. *DDS – Die Deutsche Schule*, 49(2), 49–65.

- Himmelstein, K. (1986). *Kreuz statt Führerbild. Zur Volksschulentwicklung in Nordrhein-Westfalen 1945–1950*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Kenkmann, A. (2000). Von der bundesdeutschen „Bildungsmisere“ zur Bildungsreform in den 60er Jahren. In A. Schildt, D. Siegfried & K. C. Lammers (Hrsg.), *Dynamische Zeiten. Die 60er Jahre in den beiden deutschen Gesellschaften* (S. 402–423). Hamburg: Hans Christians.
- Kissing, E. (1958). Kritik an der Volksschule. *Neue Deutsche Schule*, 10(14/15), 236–238.
- Klafki, W. (1968). Die neue Hauptschul-Konzeption in Nordrhein-Westfalen. *DDS – Die Deutsche Schule*, 60(12), 817–834.
- Kommission deutscher Bischöfe für „Familie, Schule und Erziehung“ (1961). Zentralisierung des Volksschulwesens auf dem Lande. *Der katholische Erzieher*, 14(10), 501–504.
- Kultusministerium des Landes Schleswig-Holstein (1962). *Die Dörfergemeinschaftsschule in Schleswig-Holstein. Ihre Begründung, ihre Form und ihre Voraussetzungen*. Kiel: Hirt.
- Kultusministerium NRW (Hrsg.) (1955). *Die Volksschule in Nordrhein-Westfalen: Richtlinien, Leitsätze, Erlasse*. Ratingen: Henn.
- Kultusministerium NRW (1956). Grundsätze der Kultusministerkonferenz für die Volksschule. Runderlaß des Kultusministers vom 7. 7. 1956. *Amtsblatt des Kultusministeriums, Nordrhein-Westfalen*, 8(8), 110–111.
- Kultusministerium NRW (08.08.1963). *Erlass an RP Detmold. Betr.: Organisation der Volksschulen im Regierungsbezirk Detmold*. (NW 141/Kultusministerium Grund-, Haupt- und Sonderschulen Nr. 355, Bl. 18). Landesarchiv Nordrhein-Westfalen, Abteilung Rheinland, Duisburg.
- Kultusministerium NRW (18.09.1963). *Bildung einer Arbeitsgruppe für die Planung des ländlichen Schulwesens. Vorlage an den Kulturausschuss*. (05/676). Archiv des Landtags NRW, Düsseldorf. <https://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/dokumentenarchiv/Dokument/MMV05-676.pdf> [13.03.2017].
- Kultusministerium NRW (23.09.1964). *Schreiben an Prof. Dr. Felix Boesler*. (NW 141/Kultusministerium Grund-, Haupt- und Sonderschulen, Nr. 353, Bl. 3). Landesarchiv Nordrhein-Westfalen, Abteilung Rheinland, Duisburg.
- Kultusministerium NRW (1965). *Neuordnung des ländlichen Volks- und Sonderschulwesens im Lande Nordrhein-Westfalen. Unter Einbeziehung des ländlichen berufsbildenden Schulwesens*. Ratingen: Henn.
- Kultusministerium NRW (1966). *Ausbau der Grundschule und der Hauptschule*. Ratingen: Henn.
- Kultusministerium NRW (23.02.1966). *Erlass an RP Aachen, Arnsberg, Detmold, Düsseldorf, Köln, Münster. Betr.: Neuordnung des Volksschulwesens, Errichtung von Mittelpunktschulen*. In Kultusministerium NRW (1966), *Ausbau der Grundschule und der Hauptschule* (S. 10). Ratingen: Henn.
- Kultusministerium NRW (21.03.1968). *Erlass an RP Aachen, Arnsberg, Detmold, Düsseldorf, Köln, Münster. Betr.: Neuordnung des Volksschulwesens, Errichtung von Hauptschulen von Amts wegen*. (NW 525/Kultusministerium Rahmengesetzgebung Nr. 32, [o.Bl.]). Landesarchiv Nordrhein-Westfalen, Abteilung Rheinland, Duisburg.
- Kultusministerium NRW, Dowe (31.08.1964). *Vermerk an Minister Mikat*. (NW 141/Kultusministerium Grund-, Haupt- und Sonderschulen Nr. 355, Bl. 125–126). Landesarchiv Nordrhein-Westfalen, Abteilung Rheinland, Duisburg.
- Kultusministerium NRW, Dowe (06.01.1965). *Schreiben an Minister Mikat*. (NW 141/Kultusministerium Grund-, Haupt- und Sonderschulen, Nr. 355, Bl. 1–3). Landesarchiv Nordrhein-Westfalen, Abteilung Rheinland, Duisburg.
- Kultusministerium NRW, III A Schnoor (18.01.1966). *Entwurf: Schreiben an Gruppe S*. (NW 141/Kultusministerium Grund-, Haupt- und Sonderschulen, Nr. 358, Bl. 103–124). Landesarchiv Nordrhein-Westfalen, Abteilung Rheinland, Duisburg.
- Kurme, S. (2006). *Halbstarke: Jugendprotest in den 1950er Jahren in Deutschland und den USA*. Frankfurt a. M.: Campus.

- Landschulen im Lande NW mit Presseecho und Statistiken (1960–1967)*. (NW 141/Kultusministerium Grund-, Haupt- und Sonderschulen Nr. 354). Landesarchiv Nordrhein-Westfalen, Abteilung Rheinland, Duisburg.
- Landtag NRW (22.05.1963). *Protokoll über die 28. Sitzung des Kulturausschusses (05/348)*. Archiv des Landtags NRW, Düsseldorf. <https://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/dokumentenarchiv/Dokument/MMA05-348.pdf> [13.03.2017].
- Landtag NRW (13.02.1964). *Protokoll über die 49. Sitzung des Kulturausschusses (05/687)*. Archiv des Landtags NRW, Düsseldorf. <https://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/dokumentenarchiv/Dokument/MMA05-687.pdf> [13.03.2017].
- Link, J.-W. (1999). *Reformpädagogik zwischen Weimar, Weltkrieg und Wirtschaftswunder. Pädagogische Ambivalenzen des Landschulreformers Wilhelm Kircher (1898–1968)*. Hildesheim: Lax.
- Müller, J. (1956). *Strukturwandel des Dorfes: Einfluß auf die ländliche Bildungsarbeit* (Material- und Nachrichtendienst der Arbeitsgemeinschaft Deutscher Lehrerverbände, 5, Ausgabe 77). Darmstadt: Carl Winter.
- Müller, W., Schröder, I., & Mößlang, M. (2001). „Vor uns liegt ein Bildungszeitalter.“ Umbau und Expansion – das bayerische Bildungssystem 1950 bis 1975. In T. Schlemmer & H. Woller (Hrsg.), *Bayern im Bund. Bd. 1: Die Erschließung des Landes 1949 bis 1973* (S. 273–355). München: Oldenbourg.
- Nipperdey, T. (1998). *Deutsche Geschichte 1866–1918. Band I: Arbeitswelt und Bürgergeist*. München: C. H. Beck.
- Plenarprotokoll (14.05.1963). Stenographischer Bericht der 16. Sitzung der 5. Wahlperiode. In Landtag NRW (Hrsg.) (1964), *Stenographische Berichte. Fünfte Wahlperiode (ab 1962). Bd. 1: 1.–30. Sitzung vom 23.07.1962–15.01.1964* (S. 539–576). Düsseldorf.
- Plenarprotokoll (26.07.1966). Stenographischer Bericht der 2. Sitzung der 6. Wahlperiode. In Landtag NRW (Hrsg.) (1968), *Stenographische Berichte. Sechste Wahlperiode (ab 1966). Bd. 1: 1.–25. Sitzung vom 25.07.–29.11.1966* (S. 9–20). Düsseldorf.
- Raphael, L. (1996). Die Verwissenschaftlichung des Sozialen als methodische und konzeptionelle Herausforderung für eine Sozialgeschichte des 20. Jahrhunderts. *Geschichte und Gesellschaft*, 22(2), 165–193.
- Rohstock, A. (2008). Ist Bildung Bürgerrecht? Wege zur Bildungsexpansion im doppelten Deutschland. In U. Wengst & H. Wentker (Hrsg.), *Das doppelte Deutschland. 40 Jahre Systemkonkurrenz* (S. 135–159). Berlin: Links.
- Roth, H. (1963). Die Zukunft der Volksschule. *DDS – Die Deutsche Schule*, 55(11), 553–566.
- Rückriem, G. M. (1965). *Die Situation der Volksschule auf dem Lande. Soziologische Studien und pädagogische Überlegungen*. München: Kösel.
- Rudloff, W. (2003). Bildungsplanung in den Jahren des Bildungsbooms. In M. Frese, J. Paulus & K. Teppe (Hrsg.), *Demokratisierung und gesellschaftlicher Aufbruch. Die sechziger Jahre als Wendezeit der Bundesrepublik* (S. 259–282). Paderborn: Schöningh.
- Rudloff, W. (2004). Wieviel Macht den Räten? Politikberatung im bundesdeutschen Bildungswesen von den fünfziger bis zu den siebziger Jahren. In S. Fisch & ders. (Hrsg.), *Experten und Politik. Wissenschaftliche Politikberatung in geschichtlicher Perspektive* (S. 153–188). Berlin: Duncker & Humblot.
- Rudloff, W. (2005). *Does Science Matter? Zur Bedeutung wissenschaftlichen Wissens im politischen Prozess: Am Beispiel der bundesdeutschen Bildungspolitik in den Jahren des „Bildungsbooms“*. Speyer: Deutsches Forschungsinstitut für öffentliche Verwaltung.
- Rudloff, W. (2010). Bildungsboom und „Bildungsgefälle“. Räumliche Disparitäten, regionale Bildungsplanung und Bildungsexpansion in der alten Bundesrepublik. *Westfälische Forschungen*, 60, 335–371.
- Rudloff, W. (2014). Wissenssystem Schule. In B.-A. Rusinek & A. Kühn (Hrsg.), *Das Nordrhein-Westfalen-Lesebuch* (S. 707–727). Köln: Greven.



- Sarasin, P. (2011). Was ist Wissensgeschichte? *Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur*, 36(1), 159–172.
- Schildt, A. (2007). *Die Sozialgeschichte der Bundesrepublik Deutschland bis 1989/90*. München: Oldenbourg.
- Schorb, A. (16.10.1964). *Eingabe an Minister Mikat*. (NW 141/Kultusministerium, Grund-, Haupt- und Sonderschulen, Nr. 117, Bl. 138). Landesarchiv Nordrhein-Westfalen, Abteilung Rheinland, Duisburg.
- SchR Bonn-Land (19.06.1964). *Bericht an das Kultusministerium NRW*. (NW 141/Kultusministerium, Grund-, Haupt- und Sonderschulen, Nr. 353, Bl. 294–299). Landesarchiv Nordrhein-Westfalen, Abteilung Rheinland, Duisburg.
- SchR LK Ahaus (17.02.1964). *Bericht an das Kultusministerium NRW*. (NW 141/Kultusministerium, Grund-, Haupt- und Sonderschulen, Nr. 353, Bl. 214–220). Landesarchiv Nordrhein-Westfalen, Abteilung Rheinland, Duisburg.
- SchR LK Tecklenburg (12.02.1964). *Bericht an das Kultusministerium NRW*. (NW 141/Kultusministerium, Grund-, Haupt- und Sonderschulen, Nr. 353, Bl. 186–195). Landesarchiv Nordrhein-Westfalen, Abteilung Rheinland, Duisburg.
- SchR Lübbecke (27.01.1964). *Bericht an das Kultusministerium NRW*. (NW 141/Kultusministerium, Grund-, Haupt- und Sonderschulen, Nr. 353, Bl. 106–112). Landesarchiv Nordrhein-Westfalen, Abteilung Rheinland, Duisburg.
- SchR Oberbergischer Kreis I (12.02.1964). *Bericht an das Kultusministerium NRW*. (NW 141/Kultusministerium, Grund-, Haupt- und Sonderschulen, Nr. 353, Bl. 121–185). Landesarchiv Nordrhein-Westfalen, Abteilung Rheinland, Duisburg.
- SchR Rhein-Wupper-Kreis I (17.02.1964). *Bericht an das Kultusministerium NRW*. (NW 141/Kultusministerium, Grund-, Haupt- und Sonderschulen, Nr. 353, Bl. 229–232). Landesarchiv Nordrhein-Westfalen, Abteilung Rheinland, Duisburg.
- SchR Wittgenstein (17.01.1964). *Bericht an das Kultusministerium NRW*. (NW 141/Kultusministerium, Grund-, Haupt- und Sonderschulen, Nr. 353, Bl. 92–96). Landesarchiv Nordrhein-Westfalen, Abteilung Rheinland, Duisburg.
- Schulforschung und Schulreform: Ein Gespräch mit Ministerialrat Dr. Spies, Düsseldorf (1973). *Bildung und Erziehung*, 26(1), 56–69.
- Schulräte-Arbeitskreis für Fragen des ländlichen Schulwesens [o.D.]. [Fragenkatalog]. (NW 141/Kultusministerium, Grund-, Haupt- und Sonderschulen, Nr. 355, Bl. 127–128). Landesarchiv Nordrhein-Westfalen, Abteilung Rheinland, Duisburg.
- Speich Chassé, D., & Gugerli, D. (2012). Wissensgeschichte. Eine Standortbestimmung. *Traverse*, 19(1), 85–100.
- Spranger, E. (1963). *Der Eigengeist der Volksschule* (5. Aufl.). Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Stöcker, K. (1957). *Volksschuleigene Bildungsarbeit. Theorie und Praxis einer volkstümlichen Bildung*. München: Ehrenwirth.
- Stöcker, K., & Schwenk, J. (Hrsg.) (1955). *Innere Schulreform*. Frankfurt a. M.: Diesterweg.
- Tändler, M. (2015). Erziehung der Erzieher. Lehrer als problematische Subjekte zwischen Bildungsreform und antiautoritärer Pädagogik. In P. Eitler & J. Elberfeld (Hrsg.), *Zeitgeschichte des Selbst. Therapeutisierung – Politisierung – Emotionalisierung* (S. 85–112). Bielefeld: transcript.
- Weippert, G. (1956). Die Sozialstruktur auf dem Lande. *Zeitschrift für Pädagogik*, 2, 193–204.
- Weippert, G. (1957). Die Sozialstruktur auf dem Lande. *Zeitschrift für Pädagogik*, 3, 50–67.
- Wo [Woschech, F.] (1961). Für die Landjugend bessere Bildungschancen. *Neue Deutsche Schule*, 13(6/7), 101–102.



**Abstract:** A new social-scientific view of schooling, the integration of experts in the field of educational policy, and the emergence of educational planning are commonly regarded as the main characteristics of the German education reform era of the 1960s and 1970s. This article considers the reform of rural elementary schools in the federal state of North Rhine-Westphalia as an example of early education reform that was mainly conducted by school administration and local actors. The reform debates are derived from a general diagnosis of a crisis of elementary schooling, especially the pedagogical perception of agricultural structural change in the 1950s. Ideas of central planning were met with resistance by the state's school administration, which pursued its own distinctive model of school reform. This model also viewed reform from an empirical perspective, but was more responsive to local circumstances and aimed to persuade the rural population of the benefits of school centralisation.

**Keywords:** Elementary School, Secondary Modern, Rural School Reform, "Verwissenschaftlichung", Educational Reform

#### **Anschrift der Autorin**

Sandra Wenk, M. Ed., Ruhr-Universität Bochum,  
 Institut für Erziehungswissenschaft,  
 Sozialgeschichte des Aufwachsens und der Erziehung,  
 Universitätsstraße 150, 44780 Bochum, Deutschland  
 E-Mail: [sandra.wenk@rub.de](mailto:sandra.wenk@rub.de)

# (Erziehungswissenschaftliches) Wissen und Praxis

Sabine Reh

## „Angewandte Erziehungswissenschaft“

*Lehrkräfte als „Zeitweilige wissenschaftliche Mitarbeiter“ der HIPF in den 1950er Jahren*

**Zusammenfassung:** Schon zu Beginn der 1950er Jahre konstituierte sich in der Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung (HIPF, heute Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, DIPF) eine moderne empirische Bildungsforschung, in der interdisziplinär und mit sich differenzierenden empirischen Methoden gearbeitet wurde. Untersucht wird in diesem Beitrag, wie der vom Pragmatismus beeinflusste Gründungsdirektor, Erich Hylla, mit den „Zeitweiligen wissenschaftlichen Mitarbeitern“ (ZwM), also mit abgeordneten Lehrer\*innen, eine besondere Organisationsform erziehungswissenschaftlicher ‚Tatsachenforschung‘ schuf, die eine Orientierung der Studien an praktischen Problemen des Feldes erlaubte und dann allerdings – mit zunehmenden Anforderungen an die Forschungsarbeit – abgebaut wurde. Gezeigt wird, zu welchen Fragen die ZwM mit einem noch sehr breiten Spektrum an empirischen Methoden forschten, zu denen sowohl Teilnehmende Beobachtung, Fragebogen wie auch der Einsatz von Tests gehörten.

**Schlagworte:** Geschichte der Erziehungswissenschaft, DIPF, Erich Hylla, Empirische Bildungsforschung, Lehrperson

### 1. Einleitung

Eine moderne „empirische Bildungsforschung“ habe sich seit Mitte der 1990er Jahre in der Bundesrepublik institutionalisiert, konstatiert Aljets (2015, S. 19). Vor allem Interdisziplinarität, der Verzicht auf die Anbindung an eine einzelne Disziplin und die Orientierung an Standards empirischer Forschung, wie sie sich in der Psychologie schon früh (vgl. Danziger, 1990), nach 1945 in den Sozialwissenschaften ausgehend von den USA auch in der Bundesrepublik etablierten (vgl. Gerhardt, 2007), erscheinen immer wieder – so auch in der Wahrnehmung der Mitarbeiter\*innen des 1963 seine Arbeit aufnehmenden Instituts für Bildungsforschung in der Max-Planck-Gesellschaft (MPG) (z. B. Leschinsky, 1988, S. 32) – Merkmale einer ‚modernen‘ empirischen Erforschung von Bildung, Bildungsprozessen und Bildungsinstitutionen. Nicht zuletzt die vor einigen

Jahren gegründete „Gesellschaft für empirische Bildungsforschung“ (GEBF) positioniert sich entsprechend.<sup>1</sup>

Vorläufer und Anfänge einer empirischen Forschung zu Erziehung, Bildung und deren institutionellen Formen – unter unterschiedlichen Namen, vor allem unter denjenigen der ‚Pädagogik‘ und der ‚Erziehungswissenschaft‘ – lassen sich in Deutschland allerdings weit zurückverfolgen (vgl. Tenorth, 2004). Der Beginn kann nach einem ersten *take-off* am Ende des 18. Jahrhunderts bei Ernst Christian Trapp, Karl Philipp Moritz und den Philanthropen (vgl. z. B. Kersting, 1992; Diele & Schmid, 2010) mindestens zurückdatiert werden auf die „empirische Pädagogik“ um die vorletzte Jahrhundertwende, vor allem durch Ernst Meumann vertreten, (vgl. Hopf 2004; Depaepe, 1993), die wiederum ihre Fortsetzung in der Weimarer Republik nicht nur bei Peter Petersen und Friedrich Winnefeld, sondern auch in der „Testforschung“ bei Wilhelm Stern, Otto Bobertag und Erich Hylla findet (vgl. Tenorth, 1996, 2000). Nach dem Zweiten Weltkrieg hat schon die 1950/1951 errichtete und 1953 ihren Betrieb aufnehmende Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung (HIPF) in Frankfurt am Main – das heutige Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) – explizit das Konzept einer interdisziplinär angelegten empirischen Forschung zu Erziehung, Bildung und deren institutionellen Formen verfolgt (vgl. Behm & Reh, 2016), während an den Universitäten in der Bundesrepublik die empirische Forschung in der Disziplin Erziehungswissenschaft zunächst nur eine geringe Rolle spielte (vgl. Horn, 2008; Kersting, 2008). Ob und inwiefern es nach 1945 und im Laufe der Geschichte der Bundesrepublik neue Einsätze und Brüche, Kontinuitäten und Transformationen in der empirischen Forschung über Bildung und deren institutionelle Formen gegeben hat, die es erlauben zu einem bestimmten Zeitpunkt von einer anderen, einer ‚modernen‘ empirischen Bildungsforschung zu sprechen, ist im Einzelnen erst noch zu rekonstruieren. Dafür scheint es gerade angesichts der unterschiedlichen institutionellen und disziplinären Orte, an denen Wissen über Bildung produziert wurde, angemessen und vielversprechend, den Blick auf die Praxis der Wissensproduktion zu werfen: Wie wurde Forschung jeweils organisiert und von welchen Akteuren durchgeführt? Was waren die Themen und Fragestellungen, wie wurden in welchen Anordnungen Untersuchungsinstrumente entwickelt, was sind die „epistemischen Dinge“ gewesen, denen, weil sie, nicht vollständig geklärt, in einer gewissen ‚Vagheit‘ verbleibend, die „Anstrengung des Wissens“ herausforderten (Rheinberger, 2006, S. 27) und wie veränderten sie sich möglicherweise – abhängig von welchen Faktoren und Konstellationen?

Um einen ersten Schritt auf dem Weg zur Beantwortung dieser Fragen zu gehen, wird im Folgenden ein Blick auf die HIPF geworfen und gezeigt, dass es hier einen be-

1 So hat die Gesellschaft für empirische Bildungsforschung in ihrer Satzung keinen Bezug auf eine einzelne universitäre Disziplin genommen. Ausdrücklich angesprochen sind Vertreter\*innen unterschiedlicher Disziplinen und benannt wird an zentraler Stelle als Ziel der Gesellschaft die Förderung interdisziplinären Austausches und interdisziplinärer Forschungsprojekte und -programme. Der Forschungsgegenstand ist nicht näher bestimmt. Der Begriff Erziehung fällt so wenig wie der der Pädagogik (vgl. GEBF, 2012, § 2).

sonderen Versuch gab, eine empirische Forschung mit einem sehr breiten Fragen- und Methodenspektrum zu etablieren. Dargestellt wird, wie eine unter Erich Hylla, dem Gründungsdirektor der HIPF, eingeführte „angewandte Forschung“ (Hylla, 1956, S. 98) sich gestaltet hat. Hyllas eigene Forschungstätigkeit in der Weimarer Republik, der Einfluss, den diese auf die neu gegründete Hochschule hatte, lassen es angemessen erscheinen, im Folgenden zunächst das von ihm schon in der Weimarer Republik verfolgte Anliegen kurz zu skizzieren (1). Danach soll auf der Grundlage von Quellen aus dem Institutsarchiv des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) in der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF) die von Hylla propagierte „pädagogische Tatsachenforschung“ (Hylla, 1951, S. 4)<sup>2</sup> mit ihrer Organisationsform, die Einrichtung des zeitweiligen wissenschaftlichen Mitarbeiters (ZwM), in Grundzügen rekonstruiert werden (2). Der folgende Abschnitt wird zeigen, mit welchen Interessen an welchen Themen mit welchen Methoden die ZwM arbeiteten (3). Im Schlussteil wird reflektiert, inwiefern dieses – historisch in der HIPF nicht erfolgreiche – Organisationsmodell empirischer Forschung zur Ausbildung breiter methodischer Ansätze einer empirischen Forschung über Bildung etwas beigetragen hat (4).

## 2. Hyllas Forschungsanliegen

Erich Hylla (1887–1976)<sup>3</sup> machte seit den 1920er Jahren die meritokratische Idee der Schule stark (Hylla, 1927, S. 100–101). Seine Vorstellung von sozialer Gerechtigkeit, die keineswegs „Gleichmacherei“ sei (Hylla, 1954/2010, S. 54), und einer demokratischen Form des Gemeinschaftslebens – eine Position, für die er sich auch auf Dewey bezog<sup>4</sup> – hing damit eng zusammen und brachte ihn schon früh dazu, sich – gerade auch

2 So heißt es auch im Beschluss zur Errichtung einer Hochschule für Erziehungswissenschaft und internationale pädagogische Forschung in Frankfurt a. M. vom 18. Oktober 1950 (vgl. „Beschluss zur Errichtung“, 2010). Der Terminus geht vor allem zurück auf die vom Ehepaar Petersen in der Weimarer Republik betriebene Forschung (vgl. Petersen & Petersen, 1965).

3 Bisher gibt es noch keine Biographie Erich Hyllas; ich beziehe mich hier auf Hyllas kurz vor seinem Tod verfasste, nur im Manuskript im Institutsarchiv des DIPF vorliegende Erinnerungen an die Gründung der HIPF. Für die Abfassung seines Lebensberichtes hatte Hylla ehemaligen Kollegen und auch einige der früheren ZwM um Berichte gebeten, die dort in Kopie mitabgelegt sind (vgl. Hylla, 1973–1975).

4 Für Hylla ist mit Bezug auf Dewey Demokratisierung u. a. mit der Durchsetzung von Chancengleichheit zu verstehen, wie er in seinen Erinnerungen erwähnt (Hylla, 1973–1975, S. 27). Der ausdrückliche Bezug auf John Dewey ist bemerkenswert (vgl. Koinzer, 2006; Oelkers, 1993, S. 492–493; Oelkers, 2009, S. 23–24). Der amerikanische Pragmatismus und darin Dewey wurden in Deutschland lange Jahrzehnte nur am Rande zur Kenntnis genommen (vgl. Bittner, 2001), weil sie eine Provokation des deutschen pädagogischen Denkens darstellten (vgl. z. B. Oelkers, 1993, 2000, 2009, 2010) und – etwa durch die Ablehnung einer strikten Entgegensetzung und Hierarchisierung von Denken und Handeln – „als genuine Alternative“ dazu erschienen (Tröhler & Oelkers, 2005, S. 8). Das gilt, obwohl Dewey selbst ausdrück-

empirisch forschend (vgl. Tenorth, 1996, S. 123–124) – der Frage der ‚Schülersauslese‘ zu widmen.<sup>5</sup> Er behandelte diese als ein praktisches Problem (Hylla, 1927, S. 96–99) – sie sei, gemessen an den Leistungen, nicht korrekt, falle fälschlich nämlich oft zugunsten der Kinder aus „höheren Schichten“ aus (Hylla, 1927, S. 198). Sie als ein praktisches Problem zu behandeln hieß für Hylla, für dieses Problem in der Praxis Lösungen anzubieten, mithin eine Praxis verändern zu wollen. Dass es ihm darum ging, nämlich um eine Einwirkung auf die pädagogische Praxis, nicht um eine Entwicklung psychologischer Grundagentheorie dienende Forschung, wird an einem Streit mit Wilhelm Stern deutlich. Dieser hatte die von Otto Bobertag und Hylla entwickelten Tests für in wissenschaftlicher Hinsicht nicht ausreichend differenziert gehalten, während es Hylla dagegen darum ging, sie so zu gestalten, dass sie für Lehrer\*innen durchführbar waren und damit das problematische Lehrerurteil, das häufig nur auf „natürlicher Menschenkenntnis“ beruhe (Hylla, 1927, S. 198), zu objektivieren (Hylla, 1925/1967; Bobertag & Hylla, 1925; Hylla, 1927, S. 157–160).<sup>6</sup>

Nicht nur in seinem Anliegen, eine der demokratischen Entwicklung der Gesellschaft dienende schulische Erziehung zu schaffen, sondern auch in der Einschätzung, dafür sei Forschung nötig, eine „Soziologie der Bildung“ in Lehre und Forschung – so zitiert Hylla Dewey (Hylla, 1964/1993, S. 8) – wähnte er sich offensichtlich in Übereinstimmung mit diesem. Ausführlich schildert er die Anstrengungen und Möglichkeiten empirischer Forschung in den USA (Hylla, o.J., S. 242–262) und verband damit schon am Ende der Weimarer Republik (Hylla, o.J., S. 263–269), also nicht erst nach 1945 (Hylla, 1946/2010; 1956, S. 102–105) eine Kritik an der deutschen universitären Pädagogik; diese galt ihm als an der Schulwirklichkeit letztlich nicht interessiert (zum bildungshistoriographischen Kern vgl. Horn, 2008; Kersting, 2008). Erziehungswissenschaft als „angewandte(r) Wissenschaft“ gehe es um eine „Verbesserung der Erziehung“ in Verantwortung gegenüber der Gesellschaft (Hylla, 1956, S. 98–99). Einer der Kollegen aus der HIPF, Bernhard Kraak<sup>7</sup>, formuliert nach Hyllas Tod zuspitzend:

---

lich Bezüge zur deutschen pädagogischen Theorie, etwa zu Herbart, herstellt und hier auch Gemeinsamkeiten hinsichtlich eines Verständnisses von wissenschaftlicher Pädagogik festzustellen sind (vgl. Anhalt, 2006).

- 5 Vgl. zur Einordnung der eigenen Arbeiten und ihrer praktischen Nutzung Hyllas Einführung in die Intelligenztestung für Pädagogen (Hylla, 1927).
- 6 Hier zeigte sich allerdings das ambivalente Gesicht einer solchen ‚pragmatischen‘ Vorgehensweise. Diente sie nämlich dem Versuch, einen oftmals anzutreffenden Bias der Lehrerbewertungen zu verhindern, brachte die amerikanische Psychometrie Hylla doch gleichzeitig in die Nähe rassistischer Positionen. Er diskutierte, ob zur Frage von „Intelligenz und Rasse“ Aussagen gemacht werden können. Das verneint er zwar bei dem damals vorhandenen Stand der Entwicklung, stellt aber solche Untersuchungen – etwa auch der Juden – nicht überhaupt in Frage (Hylla, 1927, S. 195–197; Geisthövel, 2013, S. 135–137).
- 7 Bernhard Kraak leitete die Abteilung Psychologie des DIPF von 1969 bis 1990 und war selbst für seine „Praxisnähe“ bekannt, wie Hermann Avenarius, seit 1975 Professor für öffentliches Recht und Verwaltungswissenschaft am DIPF, auf der Gedenkfeier betonte (vgl. Anonym, 2001).

Für Erich Hylla war die Anwendung wissenschaftlicher Ergebnisse ein zentrales Thema mit zwei Aspekten: Praxisrelevanz der Forschung und Wissenschaftsorientierung der Praxis. Erich Hylla wollte dazu beitragen, daß Forschung so betrieben wird, daß sie etwas hergibt für die Praxis, daß sie sich an den Problemen der Praxis orientiert. Und er wollte erreichen, daß die Praxis der Erziehung und des Unterrichts ihre Probleme mit Hilfe der Wissenschaft und mit wissenschaftlichen Methoden löst. (Kraak, 1977, S. 15)

Angewandte und einer demokratischen Entwicklung gegenüber gesellschaftlich verpflichtete erziehungswissenschaftliche Forschung, die sich den Tatsachen der Welt zuwende und „Unterlagen zu sachlichen Entscheidungen“ liefere (Hylla, 1954/2010, S. 55), nutze das „kontrollierte Experiment“ (Hylla, 1956, S. 101). Wenn dieses nicht möglich sei, schrieb Hylla, könne „man mit möglichst objektiven Verfahren Vergleiche durchführen zwischen Situationen, in denen sozusagen die Wirklichkeit für uns experimentiert“ (Hylla, 1956, S. 101). Mit Dewey, auf dessen wissenschaftstheoretische Schrift „Logik“ (Dewey, 2008)<sup>8</sup> er in diesem Kontext ausdrücklich hinweist (Hylla, 1956, S. 106), war Hylla der Auffassung, dass empirische Forschung auszugehen habe von praktischen Problemlagen und auf diese zurückzubeziehen sei (Hylla, 1954/2010, S. 55) – eine, das sollte sich später angesichts der Methodenentwicklung in der empirisch-sozialwissenschaftlichen Forschung zeigen, nicht triviale Forderung, weil gewünschte Exaktheit und methodische Absicherung auch zu einer Einschränkung der „Problemstellungen“ führen konnten (vgl. z.B. Stirn, 1955, S. 554). In der Diskussion über die Schwierigkeiten der Sozialwissenschaften – aus seiner Sicht: ihre Zurückgebliebenheit – diskutiert Dewey die Frage, was zu einer wissenschaftlichen Frage und wie es zu einer Frage für die Forschung würde – mit anderen Worten: das Problem der „Problemstellung“ in den Sozialwissenschaften. In der die Sozialwissenschaften interessierenden Welt würden nämlich „echte Probleme nur von aktuellen sozialen Situationen gestellt“; diese seien „konfliktbeladen und verworren“ (Dewey, 2008, S. 573).<sup>9</sup> Probleme existierten für die Akteure im sozialen Feld, bevor sie zu einem Problem der Forschung würden; um sie aber in eine „geordnete Situation“, in eine für wissenschaftliche Untersuchungen geeignete Verfasstheit zu bringen, um eine „Tatsachenermittlung“ vornehmen zu können – wie Dewey diese Voraussetzung für wissen-

<sup>8</sup> Es ist nicht auszumachen, wie genau Hylla diese 1938 erstmals veröffentlichte, erkenntnistheoretische Schrift rezipiert hat, inwiefern er welche Position Deweys teilte. So bezieht er sich an anderer Stelle (Hylla, 1951, S. 6) sowohl auf Thorndike als auch auf Dewey, ohne deren Differenzen – etwa gerade im Hinblick auf das, was als Experiment und Labor zu verstehen sei – zu erwähnen (vgl. Lagemann, 2000, S. 69).

<sup>9</sup> Nicht nur für Dewey spielt vor dem Hintergrund seines pragmatistischen Ansatzes der Rückgriff auf die „Situation“ eine besondere Rolle (Anhalt, 2006, S. 115–116). Interessanterweise stellen Erickson et al. (2013) in ihrer historisch-epistemologisch angelegten Arbeit zur Entwicklung u. a. der Sozialwissenschaften in den USA nach 1945 heraus, dass im Versuch, das Soziale zu erfassen, auf das Konzept der „Situation“ zurückgegriffen wurde, weil erst in dieser die Relationalität interagierender sozialer Phänomene beobachtbar sei.



schaftliche Arbeit nennt (Dewey, 2008, S. 564) – sei mehr und anderes zu leisten als in der Naturwissenschaft. Für Dewey ist das ebenso wie für Hylla kein Plädoyer gegen Hypothesenprüfung, sondern für eine Reflexion über Tatsachenbestimmung: Tatsachen lägen nicht draußen vor der Tür und „brauch[t]en nur beobachtet, gesammelt und geordnet zu werden“ (Dewey, 2008, S. 569), Tatsachen seien nicht endgültig, sondern inhärent historisch (Dewey, 2008, S. 575–576). So sei prinzipiell die pädagogische Situation ‚mathematisierbar‘, aber aufgrund ihrer Struktur, in der Interaktionen zwischen unterschiedlichen Elementen stattfinden, und der immer auch kulturellen und historischen Kodierungen (Hylla, 1951, S. 4), seien Anpassungen der Methoden an ihren Untersuchungsgegenstand notwendig (Hylla, 1956, S. 103–104): Empirische Forschung hier sei eben „nicht nur am grünen Tisch und im Laboratorium“ durchzuführen (Hylla, 1954/2010, S. 57).

Ein Weg, den Zugang zu praktischen Problemen zu erleichtern, war für Hylla (1956, S. 106), Forschende mit praktisch-pädagogischen Erfahrungen, die später in der HIPF so genannten zeitweiligen wissenschaftlichen Mitarbeiter (ZwM) einzubeziehen: „Sie sollten Probleme der Praxis in die Forschung einbringen, und von ihnen wurde erhofft, daß sie nach ihrer Rückkehr in die Praxis Ergebnisse der Forschung kritisch beurteilen und anwenden können“ (Kraak, 1977, S. 15).

### **3. Forschungseinrichtung und „Vermittlung von Wissen“ – Die „Zeitweiligen wissenschaftlichen Mitarbeiter“ (ZwM) in den 1950er Jahren**

Im November 1950 war Erich Hylla als kommissarischer Direktor der zu gründenden Hochschule vom hessischen Minister Erwin Stein berufen worden, im Sommer 1952 wurde das renovierte Schulgebäude an der Schloßstraße in Frankfurt a. M. bezogen.<sup>10</sup> Immer wieder stellten Hylla und Stein heraus, dass Hauptzweck des Instituts die Förderung der empirischen pädagogischen Forschung und gleichzeitig die „Vermittlung von Wissen“ darüber sei, wie empirische Forschung im pädagogischen Feld durchzuführen ist (Stein, 1983).

An die neu gegründete Hochschule kamen allerdings – weil sie eben nicht eine Universität war – keine grundständig Studierenden, sondern von der Schulverwaltung Hessens und einiger anderer Bundesländer, vor allem Nordrhein-Westfalens, zumeist für ein Jahr, auf Antrag teilweise auch für länger, abgeordnete oder beurlaubte Lehrer\*innen verschiedener Schulformen – mehrheitlich aus Volksschulen. Neben der vor allem von Hylla an der HIPF fortgesetzten „Testforschung“ (vgl. Hylla, 1958; 1961; 1963)

10 „With US help the Land of Hessen, part of the German Federal Republic, has founded an Institute of Educational Research, which I am building up now“, hatte Hylla in einem Brief an Dewey vom 19. Juni 1951 vermeldet (Hylla, 19.06.1951); Dewey reagierte eher formal und zurückhaltend; (vgl. Döring, 1995; Führ, 1996; und das in der BBF zugängliche, unveröffentlichte Manuskript von Mast, 1989).

und den Studien der anderen Professoren spielte die Praxis der Forschungsarbeit dieser Studierenden, der ZwM, die von den Professoren der Hochschule betreut wurden, eine wichtige Rolle im Rahmen der Aktivitäten der HIPF.

Als der ‚Studienbetrieb‘ zum 1. April 1953, also mit dem Studienjahr 1953/54, aufgenommen wurde, gab es zunächst drei, unterschiedliche Disziplinen vertretende Professoren, die in den folgenden Jahren ergänzt bzw. neu besetzt wurden. Für die Pädagogische Psychologie war bis zu seiner Pensionierung, Ende 1955, Erich Hylla, danach, bis er 1961 an die Universität Göttingen wechselte, der Psychologe Heinrich Roth zuständig, nach Vakanz schließlich seit 1963 der Psychologe Johann Peter Ruppert. Das Gebiet Schulrecht, Schulverwaltung und Schulfinanzierung wurde von dem Juristen Hans Heckel betreut, der allerdings 1958 in das Hessische Kultusministerium wechselte, anschließend kam der Ökonom Friedrich Edding an die HIPF (Ökonomie des Bildungswesens), bis dieser 1964 an das neu gegründete Institut für Bildungsforschung in der MPG wechselte. Für Lehrplan-, Lehrmethoden- und Lehrmittelforschung war der Lehrerbildner und Pädagoge Walter Schultze zuständig, ab 1957 war endlich auch – wie zu Beginn schon angestrebt – der Bereich der Bildungssoziologie mit dem Soziologen Eugen Lemberg besetzt; zudem existierte eine Art Arbeitsbereich, in dem die Statistik angesiedelt war und der seit 1. Februar 1957 von dem promovierten Psychologen Fritz Süllwold, später auch habilitiert und Extraordinarius, geleitet wurde.

Tatsächlich hatten die Professoren nicht nur Betreuungsarbeit im engeren Sinne zu leisten, sie mussten auch eine wissenschaftliche Haltung vermitteln: „[P]ädagogische Forschung“ setze, so Hylla, wie „jede andere Forschung [...] eine geistige Haltung voraus, die nicht jedem Lehrer ohne weiteres gegeben ist. [...] Die Haltung des Forschers ist die der objektiven Beobachtung. Sie muss erlernt werden, und, wie andere Haltungen, erlernt man auch sie durch Tun“ (Hylla, 1951, S. 6–7). Die ZwM mussten daher in der HIPF entweder eigene, selbstgewählte kleinere Studien durchführen oder wurden – vor allem später – an größeren Projekten der einzelnen Professoren beteiligt. Zusätzlich – und um das leisten zu können – nahmen sie an Veranstaltungen teil, vor allem an Einführungen in die empirische Forschung, in entsprechende Methoden, auch solche der Testkonstruktion für den Schulgebrauch. Die Differenz zwischen einer Wissensproduktion in pädagogischer Praxis und in der Praxis der Forschung interpretierte Hylla als Differenz eines distanzierten, methodischen Vorgehens.

Ins Auge gefasst hatte Hylla, pro Studienjahr 30 bis 40 Studierende aufzunehmen (Hylla, 1954/2010, S. 58); tatsächlich wurden in den ersten zehn Studienjahren jeweils nur zwischen 15 und 23 Lehrkräfte aufgenommen<sup>11</sup>, obwohl Hylla und später Roth für diese Maßnahme stark Werbung machten (Schriftverkehr mit Ministerien, 1955–1959;

11 Die Statistik führt für die Studienjahre 1953/54 16, 1954/55 16, 1955/56 17, 1956/57 20 und 1957/58 21 ZwM auf (Statistik Studienjahre 1953/54–1957/58). Schultze (1980, S. 27) gibt Zahlen bis zum Studienjahr 1969/1970 an, die sich damit nicht vollständig decken; die Abweichungen sind allerdings gering. In den ersten zehn Studienjahren waren – den Zahlen Schultzes folgend – 203 ZwM in der HIPF, seit dem Studienjahr 1963/64 sank die Zahl fast kontinuierlich. Im Jahre 1980 gibt es keinen ZwM mehr (Schultze, 1980, S. 25).

Schriftverkehr mit saarländischen Dienststellen, 1954–1959). Teilweise erhielten die abgeordneten Lehrer\*innen weiter ihre Bezüge; diese wurden, weil dafür seit 1956 Stellen eingerichtet waren, den Ländern zurückerstattet (Schultze, 1980, S. 25). Ganz offensichtlich allerdings hatten HIPF-Leitung und Schulverwaltung bzw. Ministerien unterschiedliche Vorstellungen über Auswahlverfahren und Ziele, die mit einer Abordnung zu verbinden seien (Roth, 04.07.1956; Recum, 17.05.1968).<sup>12</sup>

Insgesamt scheinen keinesfalls alle Professoren und Mitarbeiter die wechselseitigen Einwirkungsmöglichkeiten von Forschung und pädagogischer Praxis durch die ZwM so positiv eingeschätzt zu haben, wie es Hylla tat. Vor allem Schultze, der neben Roth sehr viele ZwM betreute, und Heckel, der sich allerdings – anders als Schultze – insgesamt kritisch gegenüber der „Tatsachenforschung“ äußerte, standen der Organisationsform der ZwM sehr skeptisch gegenüber. Heckel plädierte 1955 gegen die Ausbildung von Studierenden, vielmehr sprach er sich dafür aus, auf Forschung zu setzen, ein Institut wie die der MPG zu werden, die einjährige Abordnung von sog. Studierenden habe „sich nur beschränkt bewährt. Es ist nicht Aufgabe der Hochschule, Fortbildungseinrichtungen [sic] für einen kleinen ausgewählten Kreis zu sein; die sog. Studierenden sind vielmehr studierende Mitarbeiter an der Forschung“ (Heckel, 09.02.1955). Und im selben Atemzuge, erklärt er, es habe sich nämlich gezeigt,

daß der Begriff der Tatsachenforschung, unter deren Zeichen die HIPF ins Leben gerufen wurde, vieldeutig ist. Gegenüber der ursprünglich engeren Auffassung, die im Hause weithin vertreten wird, weiten ihn andere so stark aus, daß z. B. jede historische Quellenarbeit darunter fällt, indem alles Quellenmaterial als Tatsachenmaterial bezeichnet wird. Ich für meine Person möchte noch weiter gehen und die Berechtigung einer Trennung von Tatsachenforschung und geisteswissenschaftlicher Arbeitsweise in Frage stellen. (Heckel, 09.02.1955)<sup>13</sup>

Seit 1964 sank die Zahl der ZwM; gegen Ende der 1970er Jahre lief das Modell aus. Zum Ende der Einrichtung der ZwM haben – so wird in den Quellen deutlich – im Zusammenspiel und parallel zu den Kämpfen um die Finanzierung des Instituts<sup>14</sup> ver-

12 Roth (04.07.1956) äußerte sich hier über die Einführung eines geordneten Verfahrens zur Auswahl der Bewerber\*innen. Im DIPF ging man davon aus, dass das Programm der ZwM eine erhebliche „Multiplikatorenwirkung“ (Recum, 17.05.1968) erziele. Die systematische Untersuchung einer solchen Wirkung der ZwM anhand der Aktenunterlagen im Institutsarchiv und mit Hilfe weiterer Recherchen steht noch aus.

13 Heckel als einer derjenigen, die später die Gründung des Instituts für Bildungsforschung in der MPG unterstützten (vgl. Behm, i. d. B.), argumentiert hier gegen eine enge empirische Ausrichtung und für die geisteswissenschaftliche Ergänzung – im Sinne der „gelernten Pädagogen“ (Heckel, 09.02.1955).

14 Schon seit Ende der 1950er Jahre befand sich das Institut in einer Krisensituation. Aber obwohl 1961 eine Hochschule für Erziehung an der Frankfurter Universität (vgl. Mast, 1989, S. 63) und 1963 ein konkurrierendes Institut für Bildungsforschung in der MPG in Berlin zu arbeiten begonnen hatten, war gleichzeitig die HIPF in das „Königsteiner Staatsabkommen“ aufgenommen worden, in dem seit 1949 geregelt war, dass Forschungsinstitute überregio-

schiedene Faktoren beigetragen: der Lehrermangel, die notwendigen Sparmaßnahmen, Konkurrenz durch wissenschaftliche Begleitung von Schulversuchen in anderen Instituten, für die Lehrer\*innen akquiriert wurden, und der sinkende Wille zur Mitarbeit der Schulen bei Forschungsprojekten (Schultze, 1980, S. 37). Der Bildungssoziologe Eugen Lemberg, der als Vertreter einer sozialwissenschaftlichen Forschungsorientierung der HIPF angesehen wurde (vgl. Mitter, 26.01.1987; Recum, 14.01.1983) und Bildungsforschung für ein nicht-disziplinär gebundenes, interdisziplinäres empirisches Forschungsfeld hielt, in dem ein Pluralismus an Methoden und auch „Zugänge des Verstehens“ zu berücksichtigen seien (Lemberg, 1963, S. 91), hebt im Rückblick das Positive der „Praxisorientierung“ des Modells des ZwM hervor und benennt dann einen entscheidenden Punkt, der wesentlich zum Scheitern beitrug, nämlich die Schwierigkeiten der ZwM, in kleinen Einzelprojekten mit der methodischen Entwicklung in der empirischen Forschung Schritt halten zu können:

Die Folge dieser von Jahr zu Jahr steigenden Schwierigkeit war, wie erwähnt, die dauernde Vermehrung des forschungstechnisch geschulten – dafür die Schulpraxis meist ermangelnden – ständigen Mitarbeiterstabs, demgegenüber die ‚zeitweiligen‘ Mitarbeiter zahlenmäßig immer stärker zurücktraten bis auf kümmerliche Reste – ‚wie die Rothäute in den Indianerreservationen‘ sagten wir. Eine weitere Folge war aber auch die Ausbildung eines Methodenperfektionismus, der sich schließlich die Konzeption und Machbarkeit der durchzuführenden Forschungsvorhaben unterwarf dergestalt, daß die Bearbeitung eines Themas, für das statistisch ausreichend sichernde Methoden nicht zur Verfügung standen, einfach unterblieb. So wurden allmählich nur noch Themen von geringer praktischer Bedeutung erforscht oder – wie ich das in einem Referat vor der Gesellschaft zur Förderung pädagogischer Forschung boshaft formulierte – die Perfektion der Methoden umgekehrt proportional war zur Relevanz ihrer Ergebnisse. (Lemberg, 18.02.1973)

Immer häufiger wurden die ZwM im zur Verfügung stehenden Zeitraum mit ihren Forschungsarbeiten nicht mehr fertig<sup>15</sup> und festangestellte Kräfte mussten aushelfen<sup>16</sup> – die Ansprüche an die Arbeiten, z. B. an den Entwurf von Fragestellungen und an die Methoden, hatten sich deutlich erhöht (Mitter, 1981, S. 333–334). In den Beurteilungen der Kandidat\*innen brachten die Professoren zum Ausdruck, dass sie einen größeren Teil

---

naler Bedeutung gemeinsam von Bund und Ländern zu finanzieren seien. Die HIPF hatte in diesem Prozess ihren Namen geändert und schien ihre Existenz finanziell zunächst gesichert zu haben (vgl. Behm & Reh, 2016).

15 Das zeigte sich etwa auch, nachdem Roth 1961 gegangen war, als es um die weitere Betreuung der bis dato ihm zugeordneten ZwM Streit mit Schultze gab (Mast, 1989, S. 83–84).

16 In den Akten sind häufiger Probleme zwischen den fest angestellten wissenschaftlichen Mitarbeiter\*innen und den ZwM dokumentiert; etwa mussten jene die nicht fertig werdenden Arbeiten der anderen zu Ende schreiben – ohne namentlich erwähnt zu werden, vgl. etwa den Bericht über die Gesamtsitzung mit den ständigen Mitarbeitern („Protokoll der Sitzung des Forschungskollegiums“, 01.02.1966).

der ZwM für nur bedingt geeignet hielten, Forschung zu betreiben (vgl. z. B. Heckel, 15. 07. 1958; Schultze, 29. 06. 1954). Möglicherweise hatten sich neben den Ansprüchen aber auch die Motivlagen der abgeordneten Lehrer\*innen verändert – war es doch wohl zunehmend weniger ‚Aufstiegsinstrument‘ und auch nicht mehr Ausdruck eines emphatischen Engagements für ein demokratisches Bildungswesen, wie noch in der ersten Generation der ZwM (vgl. Kap. 3. in diesem Beitrag).

Die von Lemberg beschriebene Weiterentwicklung von Forschungsmethoden und der größer werdende Aufwand, der für eine sich auf dem neuesten Stand befindende empirische Forschung zu betreiben war, machte die Organisation empirischer Forschung in Projekten und schließlich in größer angelegten Programmen notwendig (vgl. Behm & Reh, 2016).<sup>17</sup> Die Hoffnung, dass eine anwendungsorientierte pädagogische Tatsachenforschung ihren Ausgangspunkt bei Problemen pädagogischer Praxis finden könne, indem sie Menschen verantwortlich beteiligt, die die pädagogische Praxis kennen, hatte sich – folgt man Lembergs Diagnose – damit gegen Ende der 1960er, spätestens im Laufe der 1970er Jahre überlebt.

#### 4. Interessen der ZwM und ihre Forschung

Die Lehrer\*innen, die in den 1950er Jahren an die HIPF kamen, hatten sich oft schon mit eigenen Fragestellungen beworben, oder sie hatten von ihren Schulen kleinere Forschungsaufträge erhalten; jedenfalls formulierten sie ihre Interessen.<sup>18</sup> Sie brachten praktische Erfahrungen mit – wie es Hylla für zentral hielt. Das wird immer wieder of-

17 Der Politikdidaktiker Wolfgang Hilligen berichtet 1974, dass die Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung (GFPF) ein Symposium zu Handlungsforschung als Forschungsstrategie im Bildungswesen plante, auf der Schultze einen Vortrag halten sollte, (Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung, 1974). In einem Vortragsmanuskript von Schultze, wohl für die Tagung „Sicherung von Schulversuchen“ am 31. Mai 1965 in Dortmund, ausgerichtet von Schuldezernent Herbert Frommberger, der 1953/54 ZwM war, spricht sich der Autor für Forschung im Zusammenhang mit Schulversuchen aus, die sehr wohl objektiv, aber eben nicht im engeren Sinne „Experiment“ sein könne, keinesfalls jedoch im Sinne einer Handlungsforschung von Lehrer\*innen durchzuführen sei (Schultze o. J.)

18 Beispielhaft seien hier die Interessen der Studierenden aus dem Studienjahr 1957/58 genannt; entnommen sind sie einer maschinenschriftlichen Tabelle der ZwM mit handschriftlicher Ergänzung der Themen durch Heckel: Hermann Bertlein (Idealbilder bei Jugendlichen), Willi Finger (Lehrpläne der Berufsschule), Egon Fisch (diagn. Rechentest), Karl Heinrich (Einfluß des Films auf die religiöse Einstellung des Kindes), Annemarie Hof (Lebens- und Berufsfrage der Gewerbelehrerin), Luise Krieger (Arbeiterinnen in der Mädchenberufsfachschule), Dr. Georg Leschik (Naturverständnis und -verbundenheit des Schülers), Georg Reinhardt (Gestaltung von Naturlehrbüchern), Erna L. Riebel (Erziehung zur richtigen Ernährung), Edgar Schmidt (Schulreifetest – Bewährung), Eduard Schuh (Einfluss des Berufs auf die Lehrerpersönlichkeit), Herbert Schürmann (Didaktik des Geschichtsunterrichts) (vgl. „Studierende Mitarbeiter des Studienjahres 1957/58“). Ähnliche Aufstellungen finden sich auch für andere Jahre und in anderen Beständen; es bleibt der weiteren Arbeit vorbehalten, diese insgesamt aufzulisten.

fensichtlich, wenn über die Freiheit in der Wahl der Forschungsgegenstände<sup>19</sup> berichtet wird oder Bezug darauf genommen wird, wie unter Kollegen, in Arbeitsgemeinschaften und auf verschiedenen Tagungen über besondere Problemlagen diskutiert wurde, etwa über „die Schwierigkeiten des sozialkundlichen Unterrichts“, die „ein nie zu erschöpfendes Thema“ darstellten (Hilligen, 1955, S. 143),<sup>20</sup> über den Beitrag der politischen Bildung zur Demokratisierung<sup>21</sup> und schließlich zur ‚Vergangenheitsbewältigung‘. Solche Problemlagen wurden dann für die an der HIPF forschenden Lehrer\*innen zum Ausgangspunkt der Untersuchungen des Schulunterrichts. Trotz eines breiten Spektrums an Interessen kristallisierten sich Themenkreise heraus: Neben die Diagnose von individuellem Können und Leistungsvermögen, die einer rationalen und demokratischen Gestaltung der Zuweisung von Bildungsmöglichkeiten an den Einzelnen dienen sollten, war es offensichtlich von Interesse zu erheben und auszuwerten, was in den einzelnen Schulen, was im Unterricht, in den Klassen, in den hier sich konstituierenden Gruppen geschah. Damit schloss die Tatsachenforschung der ZwM in der HIPF auch an das an, was zu dieser Zeit zum „Gegenstand der Soziologie schlechthin“ (IfS, 1956/1974b, S. 59; vgl. ebenso Stirn 1955, S. 532) geworden war – Forschungen zur ‚Gruppe‘, in der man sich *face-to-face* begegnete, zur „kleinen Gruppe“ oder gar zum informellen Zusammenkommen – ein Gegenstand, der dennoch weder theoretisch noch empirisch schon geklärt war, ein „epistemisches Ding“: „Vag bleibt der Begriff der Gruppe“, konstatierten die Autoren des Instituts für Sozialforschung (1956/1974b, S. 56).

Zu Beginn eines jeweiligen Studienjahres diskutierten die Ankommenen in der HIPF ihre Vorschläge auf einem Treffen mit den Professoren, in dem auch über die Zuordnung zu Betreuern der Arbeit gesprochen wurde. Überhaupt bildete sich in den Anfangsjahren der HIPF, in der die ZwM im Institut lebten und auch die Professoren teilweise dort wohnten, eine sehr spezifische „Form des Zusammenlebens“ aus (Schultze, 1980, S. 30). Bemerkenswert war die intensive und offene, gleichzeitig geschützte Diskussion über fachliche Fragen und praktische Schwierigkeiten der Forschung unter den Professoren-Kollegen und den Mitarbeitern (vgl. Roth 18. 12. 1973), wie Hylla in seiner Ansprache am Ende des ersten Studienjahres herausstellte (Hylla, 1954/2010, S. 56).

Anhand einzelner Personen, die in den 1950er Jahren als ZwM tätig waren, deren Studien veröffentlicht und deren Tätigkeit offensichtlich von Hylla für eine Art *best practice* dieser Organisationsform gehalten wurden<sup>22</sup>, können Merkmale der Akteure

19 So Chiout, zit. nach Tümmler & Tismer (2013, S. 15).

20 Vgl. z. B. Hilligens Beschreibung einer Konferenz „Fragen der politischen Erziehung im gegenwärtigen Deutschland“ im Jahr 1953 an der Universität Mainz (Hilligen, 1953).

21 Hilligen, der wohl aufgrund eines Amerikaufenthaltes mit Horkheimer 1960 in Kontakt gekommen war (vgl. Hilligen, 1960), der wiederum ihm am 20. April 1966 schriftlich zu seiner Professur gratulierte (Horkheimer, 20.04.1966), vertrat wie dieser die Idee einer Demokratisierung der Institutionen und plädierte damit für demokratische Erfahrungen, die in den Institutionen, etwa dem sozialkundlichen Unterricht, selbst und direkt gemacht werden konnten (vgl. Albrecht, 1999, S. 397–404).

22 Es handelt sich hierbei um vier ehemalige ZwM, die Hylla ausdrücklich um Berichte über ihre Zeit an der HIPF für die Abfassung seines „Lebensberichts“ über die Gründungspha-



und der Anlage der Projekte aufgezeigt werden. Zu den ersten ZwM gehören Herbert Frommberger<sup>23</sup>, Wolfgang Hilligen<sup>24</sup> und Herbert Chiout<sup>25</sup>, die alle drei gleichzeitig im Studienjahr 1953/54 in der HIPF waren; hervorgehoben von Hylla wird auch Ursula Walz<sup>26</sup>, die drei Jahre später, 1956/57, dort arbeitete. Chiouts Arbeit wurde 1955 in Dortmund unter dem Titel „Schulversuche in der Bundesrepublik Deutschland“ veröffentlicht (Chiout, 1955; vgl. Oelkers, 2013). Hilligens Arbeit „Plan und Wirklichkeit im sozialkundlichen Unterricht“, eine „Bestandsaufnahme“ (Hilligen, 1955, S. 13) an hessischen Mittelschulen mit Hilfe von Fragebogen darüber, was, wie lange, in welcher Weise und mit welchem Erfolg im Fach Sozialkunde unterrichtet wurde, erschien ebenfalls 1955. Und auch die Arbeit von Herbert Frommberger „Das Sitzenbleiberproblem: Untersuchungen über das Versagen von Kindern in der Volksschule“ wurde 1955 veröffentlicht (Frommberger, 1955). Die Studie über Gruppenunterricht von Ursula Walz erlebte nach ihrer Erstveröffentlichung 1960 unter dem Titel „Soziale Reifung in der Schule“ (Walz 1960/1968) eine zweite und eine dritte Auflage.

Die genannten Mitarbeiter\*innen gehörten alle der gleichen Generation an, waren Volks- oder Realschullehrkräfte, hatten eine vom Zweiten Weltkrieg unterbrochene Karriere, teilweise auch mit Umwegen, hinter sich gebracht. Die Tätigkeit in der HIPF war für alle biographisch ausgesprochen bedeutsam. Ursula Walz drückte es folgendermaßen aus:

Wer als ‚zeitweilige Mitarbeiterin‘ ein oder höchstens zwei Jahre – dem Schulalltag entrückt – am ehemaligen Institut für internationale pädagogische Forschung (sic, S. R.) in Frankfurt am Main wissenschaftlich arbeiten und seine Fachstudien vervollkommen durfte, war sich der Bevorzugung bewußt und nützte diese Chance intensiv. (Walz, 15. 03. 1974)

Nach ihrem Forschungsaufenthalt an der HIPF arbeiteten diese Personen als Rektoren, in der Schulverwaltung und in der Lehreraus- und -weiterbildung. Alle waren früher oder später „Amerika-Fahrer“<sup>27</sup>; sie waren offensichtlich getragen von dem Willen, die

---

se der HIPF gebeten hatte (vgl. Hylla, 1973–1975). Sie stellen vermutlich eine Art positive Auswahl dar. Es steht noch aus, zusammenzutragen, welche der ZwM ihre Arbeiten fertigstellten und schließlich sogar veröffentlichten.

23 1910–1986, später Schuldezernent in Dortmund, in der Lehrerbildung tätig, Mitbegründer der Arbeitsstelle für Schulentwicklungsforschung an der Universität Dortmund (vgl. Freyhoff, 1987).

24 1916–2003, nach Schulleiter- und Stadtschulratstätigkeiten Professor für die Didaktik der Politischen Bildung an der Justus-Liebig-Universität Gießen (vgl. Hilligen, 1990).

25 1910–2010, Tätigkeit als Schulleiter und in der Lehrerbildung, u. a. dem HILF, in Kassel tätig (vgl. Messner & Tümmeler, 2013, S. 87).

26 1914–2000, später an der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt Professorin für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur (vgl. Walz Personalakten).

27 Das lässt sich für alle anhand der vorliegenden biographischen Unterlagen aus den Archiven rekonstruieren – außer für Chiout. Albrecht, der die Studienreisen des „Studienbüros

Entwicklung eines demokratischen Schulwesens in der jungen Bundesrepublik voranzutreiben. So hat Herbert Chiout später die Situation mit seinen zwei Kollegen, Frommberger und Hilligen, die die drei „Lokomotivschuppen-Arbeiter“ genannt wurden, weil sie so unter Dampf standen (Chiout, 22. 03. 1974), als eine Zeit engagierter Arbeit, gemeinsamer Interessen beschrieben. Die Wege dieser drei ZwM kreuzten sich in den 1950er und 60er Jahren immer einmal wieder; sie blieben im Kontakt miteinander und auch mit der HIPF bzw. dem DIPF.<sup>28</sup> Walz, wie Hilligen später als Fachdidaktiker\*innen an einer Universität tätig, war allerdings weniger stark von einem ‚reformpädagogisch‘ inspirierten Geist getragen, als es für Frommberger und Chiout, aber auch für Hilligen gelten kann<sup>29</sup>.

Die empirische Perspektive von Hilligen und Walz richtete sich auf den Fachunterricht, sowohl auf den Klassenverband wie auch auf Gruppen innerhalb der Klasse. Sie waren bestrebt, Möglichkeiten zu eruieren, im Fachunterricht nicht-autoritativ, eben demokratisch zu verfahren und zu wirken. Bewegt von der Frage, welche Potentiale für die Erziehung zur Demokratie in der Gruppenarbeit steckten, kam etwa Ursula Walz an die HIPF, wie der ihre Studie betreuende Roth im Vorwort zur Veröffentlichung der Arbeit schreibt (Roth, 1960/1968, S. 7). Aufgegriffen wurden in dieser „Feldstudie“ von Ursula Walz (1960/1968, S. 78), die in den USA Interesse an den Arbeiten Kurt Lewins gefunden hatte (Walz, 1960/1968, S. 39–66),<sup>30</sup> Themen der amerikanischen sozialpsychologischen Forschung zu Gruppen (vgl. IfS, 1956/1974b; Mills, 1967) und zur Bedeutung der Gruppe für Schüler\*innen bzw. der Gruppenarbeit im Klassenraum, mit Hilfe etwa „soziometrischer Tests“ (vgl. z. B. Jennings, 1951), aber auch Studien zur „Authoritarian Personality“ (Adorno, Frenkel-Brunswick, Levinson & Sanford, 1950). Offensichtlich konnten hier – an der Gruppe als dem „epistemischen Ding“ – verschiedene Gesellungsformen in konkreten Situationen untersucht und es konnte diskutiert werden, wie das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft sich gestaltet. Hilligen bezog sich noch in den 1960er Jahren in der Beschreibung von Beobachtungsstudien im Fach Politische Bildung ausdrücklich auch auf die Arbeit von Walz, als er „Kategorien

---

zur Soziologie der politischen Bildung“ (zunächst Abteilung im Institut für Sozialforschung in Frankfurt a. M., später, nach Ausscheiden Max Horkheimers und nach Streitereien mit Theodor W. Adorno, selbständige Institution) charakterisiert (Albrecht, 1999, S. 423–442), erwähnt neben Hilligen (Albrecht, 1999, S. 427–428) aber auch Chiout (Albrecht, 1999, S. 432) als Teilnehmer des Programms (vgl. zu den Amerika-Fahrern insgesamt auch Koinzer, 2011).

28 Z. B. ein Briefwechsel über Fragen der Schuladministration mit Frommberger (Frommberger & Hilligen, 1959); Hilligen vermittelt als Frankfurter Schulrat Ende der 1950er und in den frühen 1960er Jahren immer wieder Lehrer als studierende Mitarbeiter (ZwM) und eben auch Studien an die HIPF, im Besonderen an Schultze (z. B. Hilligen, 05. 02. 1962).

29 Vgl. für Frommberger Freyhoff (1987, S. 2–3); Chiout beschreibt es selbst so (vgl. Tümmler & Tismer, 2013, S. 11–12); Hilligen führt an, dass sein Vater Schüler Hugo Gaudigs war (vgl. Hilligen & Grammes, 2000).

30 1952 war sie im Rahmen der Austauschprogramme für Lehrer in den USA, „wo ich das Erziehungswesen und die gruppenpädagogischen Methoden studierte“ (Walz, 1961).

zur Beurteilung von Schulklima, Erziehungs- und Unterrichtsstil (im engeren Sinne)“ beschrieb.<sup>31</sup> Aber auch Walz und Hilligen ignorierten allerdings – ganz im Mainstream der transnationalen Zirkulationen sozialwissenschaftlichen Wissens, der in der Nachkriegszeit vor allem ein Import amerikanischer Methodenexpertise in der empirischen Sozialforschung war (Gerhardt, 2007) – mikrosoziologische, interaktionistische Studien im Anschluss an den Pragmatismus (vgl. Mergel, 2016).

Ein wesentlicher Teil der Arbeit der ZwM bestand ganz offensichtlich in der Nutzung ihres Feldzuganges. Die Vorbereitungen für die Forschungsprojekte der Mitarbeiter\*innen waren langwierig und gebunden an persönliche Kontakte. Das Telefon war wichtig, Telefonate und Besuche in Schulen zahlreich. Kontakte mit dem Feld blieben für die Forschungsarbeit in der HIPF – so berichtet auch als Frankfurter Schulrat Hilligen noch Anfang der 1960er Jahre (Hilligen, 01. 11. 1961) – ein „mühsamer“ Teil der „Kleinarbeit“ (Hylla, 1954/2010, S. 55), die eben von den ZwM aufgrund ihrer Kontakte und ihres Verständnisses für die Situation an den Schulen geleistet wurde: „Jeder einzelne von Ihnen sah sich immer wieder genötigt, hinauszugehen in die Schulen, die Elternhäuser, kurz: in die Erziehungswirklichkeit, um das Material für seine Arbeiten zu sammeln“, skizziert Hylla ihre Forschungstätigkeit (Hylla 1954/2010, S. 57). Tatsächlich aber sammelten die ZwM nicht nur Dokumente der Akteure des Feldes. Sie arbeiteten mit einem breiten Spektrum an erprobten und mehr oder weniger angepassten Methoden der Datenerhebung, das von teilnehmender Beobachtung und Felderkundungen bzw. der Protokollierung von Beobachtungen, über den oft genutzten Einsatz von Fragebogen bis zur Sammlung von Dokumenten reichte. Mit dem Verständnis der Schulpraktikerin wurden – etwa von Ursula Walz – die Probleme der „Tatsachenfeststellung“ reflektiert, wenn sie in den methodischen Überlegungen davon spricht, dass die beobachteten (Inter-)Aktionen „im Zusammenhang“ interpretiert werden müssten, bevor sie notiert werden könnten, was etwa heiße „Helfen“, worin unterscheidet es sich vom „Abguckenlassen“, wie konnten Antriebe und Motive beobachtet werden und auch der „Sündenbock“ etwa müsse interpretatorisch in der Beobachtung einer Klasse erst entdeckt werden (Walz, 1960/1968, S. 85–86). Gerade der Fragebogen – das wohl zu diesem Zeitpunkt elaborierteste methodische Instrument der amerikanischen empirischen Sozialforschung, eingesetzt zunächst in den Surveys der amerikanischen Besatzungsmacht in Deutschland (Gerhardt, 2007, S. 173–186) – wurde in den Studien der ZwM allerdings oft nicht zur Erforschung einer öffentlichen Meinung eingesetzt, sondern sollte dazu dienen, differenzierte Informationen über das Geschehen im Feld zu erhalten, wenn neben „informativischen Fragen“ von den Akteuren „Schilderungen“ und freie „Berichte über die Erfahrungen“ erbeten werden (Chiout, 1955, S. 188). In dieser das Feld erkundenden Tatsachenforschung stellten sich Anforderungen, wie sie gerade eben nicht in den Surveys, sondern in Fallstudien, z. B. der vom Institut für Sozialforschung durchgeführten Gemeindestudie in Darmstadt, wo ebenfalls ein Mix an Erhe-

31 Hilligen beschreibt unterschiedliche Unterrichtsstile, den eher autoritativen und einen eher demokratischen (Hilligen, 9. 10. 1963).

bungsmethoden eingesetzt wurde, auch auftauchten (IfE, 1956/1974; Barton & Lazarsfeld 1955/1974; Gerhardt, 2007, S. 212–223).

In den Veröffentlichungen wurden nicht nur Bekenntnisse zur empirischen Forschung abgelegt, vielmehr spiegelte sich darin auch ein Interesse an einer Art unvoreingenommener Bestandsaufnahme, gepaart mit dem Versuch, ausgehend von einer Problemlage eine für Beobachtungen und Befragungen bearbeitbare, engere Fragestellung zu finden und Rechenschaft über methodische Probleme abzulegen (vgl. Chiout, 1955, S. 18–23; Hilligen, 1955, S. 12–18; Walz, 1960/1968, S. 78–87). Solche Form, ‚Tatsachen‘ zu erheben, machte es auf der einen Seite möglich, Aussagen über die Realität, darüber was eigentlich an den Schulen und im Unterricht geschah, zu machen. Auf der anderen Seite wurde deutlich, mit welchen durchaus noch weiter zu entwickelnden Methoden gearbeitet werden musste, um die relationale Realität der Situationen und Felder auf kontrollierte Weise wissenschaftlich abbilden zu können. Auf diese Weise entstand in der Forschungsarbeit der ZwM in der HIPF ein Ansatz interdisziplinärer empirischer Forschungsarbeit, den man immerhin als einen Schritt über die Leistungen des ersten außeruniversitären Instituts, des „Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht“ in der Weimarer Republik, hinausgehend verstehen kann – war dieses doch hauptsächlich durch seine Sammlungs-, Informations- und eine nur sehr begrenzte Forschungstätigkeit hervorgetreten (Tenorth, 1996, S. 127).

## 5. Fazit

Für die erste Phase, in der in der HIPF mit Hilfe des Instituts der ZwM „angewandte Forschung“ betrieben wurde und mit dem seit spätestens Mitte der 1960er Jahre stattfindenden Abbau dieser Organisationsform von empirischer Forschung lassen bezüglich der Ausgangsfragen folgende Schlussfolgerungen zu:

1. In der spezifisch westdeutschen Situation einer der empirischen Forschung gegenüber wenig interessierten Universitätspädagogik (vgl. Kersting, 2008) etablierte sich als Institution einer modernen empirischen Bildungsforschung außerhalb der Universitäten die HIPF und mit ihr die Organisationsform des ZwM. Diese lässt sich – vor dem Hintergrund der Orientierungen ihres ‚Autors‘ Hylla – als Versuch einer ‚pragmatistischen‘ Form empirischer Forschung lesen. Dabei ist die Organisationsform der ZwM deutlich ein anderes Modell als die sich zwei Jahrzehnte später an Universitätsschulen – etwa an der Laborschule der Reformuniversität Bielefeld – etablierende Lehrerforschung, die in erziehungswissenschaftlicher bzw. reformpädagogischer Rezeption mit Deweys Laborschule in Chicago verglichen wird (vgl. Kleinespel, 1999).
2. In der besonderen politischen Konstellation der 1950er Jahre konnte mit diesem Modell in der HIPF eine Gruppe von Pädagog\*innen für die empirische Forschung gewonnen werden, die motiviert war durch demokratisches Engagement wie durch

ein sozialwissenschaftliches Interesse an der Wirklichkeit der Schulen und des Unterrichts in der Bundesrepublik Deutschland. Ihrem Verständnis für die Probleme des Feldes entsprach die vornehmliche Art des Forschens, die durch große Nähe, Zugang zum Feld und den Rückgriff auf ein breites Spektrum an sozialwissenschaftlichen Methoden gekennzeichnet war. Neben dem Bildungssystem, dem Reüssieren und der Organisation von Übergängen in diesem, konnte auch schon die Praxis des Unterrichts zu einem interessierenden Gegenstand werden; epistemisches Ding wurde hier die kleine Gruppe.

Vor diesem Hintergrund zeigt sich, dass in der Anfangsphase der HIPF, jenseits geisteswissenschaftlich-pädagogischer Netzwerke in der universitären Erziehungswissenschaft und auch jenseits einer langlebigen Gemengelage gesellschaftskritisch-reformistisch (vgl. Raulff, 2009) und kritisch-bildungstheoretisch orientierter Gruppierungen (vgl. Albrecht, Behrmann, Bocj, Homann & Tenbruck, 1999), wie sie etwa in der Gründung des Instituts für Bildungsforschung in der MPG zum Tragen kamen (vgl. Herrmann, 2014; Behm, i. d. B.), breite Forschungsinteressen von erfahrenen Schulpraktiker\*innen formuliert werden konnten und in der Umgebung der HIPF methodisch ‚diszipliniert‘, also für methodische Forschung geformt werden konnten. Hier trat schon (fachliches) Lernen als soziales Phänomen, als Gruppenprozess, in den Horizont der Fragestellung – und der Notwendigkeit von angepasster Methodenentwicklung.

### Quellen und Literatur<sup>32</sup>

- Adorno, T. W., Frenkel-Brunswik, E., Levinson, D. J., & Sanford, R. N. (Hrsg.) (1950). *The Authoritarian Personality*. New York: Harper & Brothers.
- Albrecht, C. (1999). Im Schatten des Nationalismus: Die politische Pädagogik der Frankfurter Schule. In C. Albrecht, G. C. Behrmann, M. Bocj, H. Homann & F. H. Tenbruck (1999), *Die intellektuelle Gründung der Bundesrepublik. Eine Wirkungsgeschichte der Frankfurter Schule* (S. 387–447). Frankfurt/New York: Campus.
- Albrecht, C., Behrmann, G. C., Bocj, M., Homann, H. & F. H. Tenbruck (1999). *Die intellektuelle Gründung der Bundesrepublik. Eine Wirkungsgeschichte der Frankfurter Schule*. Frankfurt/New York: Campus.
- Aljets, E. (2015). *Der Aufstieg der Empirischen Bildungsforschung. Ein Beitrag zur institutionalistischen Wissenschaftssoziologie*. Wiesbaden: Springer.
- Anhalt, E. (2006). Herbart und Dewey über Erziehung. Vergleich zweier Werke. In K. Prange (Hrsg.), *Herbart und Dewey. Pädagogische Paradigmen im Vergleich* (S. 99–128). Jena: Edition Paideia.

32 In diesem Quellen- und Literaturverzeichnis sind entsprechend den bibliographischen Standards, die die ZfPäd derzeit nutzt, Archivquellen und Literatur nicht getrennt aufgeführt. Das entspricht nicht den disziplinären Standards historiographischer Beiträge. Die ZfPäd wird in Zukunft die genutzten Standards anpassen und die getrennte Auflistung ermöglichen. (Die Herausgeber\*innen des Beiheftes)

- Anonym (2001). Zum Tode von Prof. Dr. Bernhard Kraak. *DIPF informiert*, Nr. 1, Juli, S. 24.
- Barton, A. H., & Lazarsfeld, P. F. (1955/1974). Some Functions of Qualitative Analysis in Social Research. In *Sociologica. Aufsätze Max Horkheimer zum sechzigsten Geburtstag* (3. unver. Aufl., S. 321–361). Frankfurt a. M./Köln: Europäische Verlagsanstalt.
- Behm, B., & Reh, S. (2016). (Empirische) Bildungsforschung – notwendig außeruniversitär? Eine Sondierung der Geschichte westdeutscher Bildungsforschung am Beispiel des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF). In J. Baumert & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Der kritische Blick und die Antwort auf die Kritiker* (19. Beiheft, Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, S. 107–127). Wiesbaden: Springer VS.
- Beschluss zur Errichtung einer Hochschule für Erziehungswissenschaft und internationale pädagogische Forschung in Frankfurt/Main vom 18. Oktober 1950. In B. Frommelt & M. Rittberger (Hrsg.) (2010), *GFPP & DIPF. Dokumentation einer Kooperation seit 1950* (S. 33). Frankfurt/Main: GFPP & DIPF.
- Bittner, S. (2001). *Learning by Dewey? John Dewey und die Deutsche Pädagogik 1900–2000*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bobertag, O., & Hylla, E. (1925). Zur Aufklärung über unser Verfahren der Begabungsprüfung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26(9), 505–509.
- Chiout, H. (1955). *Schulversuche in der Bundesrepublik Deutschland. Neue Wege und Inhalte in der Volksschule*. Dortmund: Crüwell.
- Chiout, H. (22.03.1974). *Brief von Herbert Chiout an Erich Hylla*. Institutsgehistorische Sammlung. (Best. 300, Nr. 2). Institutsarchiv des DIPF, Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung, Berlin.
- Danziger, K. (1990). *Constructing the Subject: Historical origins of psychological research*. New York: Cambridge University Press.
- Diele, H., & Schmid, P. (2010). Zu den Anfängen empirischer Kinderforschung in Deutschland. In C. Ritzi & U. Wiegmann (Hrsg.), *Beobachten. Messen. Experimentieren. Beiträge zur Geschichte der empirischen Pädagogik/Erziehungswissenschaft* (S. 51–76). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Depaepe, M. (1993). *Zum Wohl des Kindes? Pädologie, pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik in Europa und den USA, 1890–1914*. Weinheim: DSV.
- Dewey, J. (1938/2008). *Logik. Die Theorie der Forschung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Döring, P. A. (1995). Institutsgründung als „Joint Venture“ zwischen Amerikanischer Besatzungsmacht, Hessischer Landesregierung und Frankfurter Stadtverwaltung (1948–1953). In ders. (Hrsg.), *Der Neubeginn im Wandel der Zeit. In Memoriam Erwin Stein (1903–1992)* (S. 291–311). Frankfurt/Main: DIPF.
- Erickson, P., Klein, J. L., Daston, L., Lemov, R., Sturm, T., & Gordin, M. D. (2013). *How Reason Almost Lost Its Mind. The strange career of cold war rationality*. Chicago/London: University of Chicago Press.
- Freyhoff, U. (1987). *Akademische Gedenkfeier zu Ehren von Prof. Dr. Herbert Frommberger 02.10.1910–05.07.1986* [Manuskript der Rede im Fachbereich Erziehungswissenschaften und Biologie der Universität Dortmund am 28. Januar 1987]. (UA 1/1000). Universitätsarchiv Dortmund.
- Frommberger, H. (1955). *Das Sitzenbleiberproblem: Untersuchungen über das Versagen von Kindern in der Volksschule*. Dortmund: Crüwell.
- Frommberger, H., & Hilligen, W. (1959). *Briefwechsel zwischen Frommberger und Hilligen zur Frage, ob Leiterstellen zweckmäßiger mit Pädagogen oder Juristen zu besetzen seien*. (Best. Nachlass Hilligen, Nr. 44). Universitätsarchiv Gießen.



- Führ, C. (1996). Institutsgründung als Lebensarbeit. Erich Hylla und die Gründung der Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung in Frankfurt a. M. als Beispiel deutscher Gelehrtenpolitik in der Nachkriegszeit. In G. Geißler & U. Wiegmann (Hrsg.), *Außeruniversitäre Erziehungswissenschaft in Deutschland. Versuch einer historischen Bestandsaufnahme* (S. 15–31). Köln/Weimar/Wien: Böhlau.
- GEBF = Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung (2012). *Satzung der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung. Beschlossen auf der Gründungsversammlung der Gesellschaft am 09. Februar 2012 in der Universität Frankfurt (mit Änderungen, Stand 01.10.2015)*. <http://www.gebf-ev.de/deutsch/über-die-gebf/satzung/> [26.02.2017].
- Geisthövel, A. (2013). *Intelligenz und Rasse. Franz Boas' psychologischer Antirassismus zwischen Amerika und Deutschland, 1920–1942*. Bielefeld: transcript.
- Gerhardt, U. (2007). *Denken der Demokratie. Die Soziologie im atlantischen Transfer des Besatzungsregimes*. Stuttgart: Franz Steiner.
- Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung (1974). *Geschäftsbericht*. (Best. Nachlass Hilligen, Nr. 16). Universitätsarchiv Gießen.
- Heckel, H. (09.02.1955). *Die Zukunft der Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung*. (HIPF, Best. 111 Senat der HIPF, Nr.16, Bl. 240–244). Institutsarchiv des DIPF, Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung, Berlin.
- Heckel, H. (15.07.1958). *Gutachten über den Lehrer W. V. aus Mainz*. (Best. 111 Senat der HIPF, Nr. 17, Bl. 260). Institutsarchiv des DIPF, Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung, Berlin.
- Herrmann, U. (2014). Bildungsforschung ohne kritische Theorie der Bildung? Ein Gutachten von Theodor W. Adorno zur Gründung eines (Max-Planck) „Instituts für Recht, Soziologie und Ökonomie der Bildung“ aus dem Jahre 1961. *Pädagogische Korrespondenz*, 49, 9–22.
- Hilligen, W. (1953). *Bericht über eine Veranstaltung „Fragen der politischen Erziehung im gegenwärtigen Deutschland“*. (Best. Nachlass Hilligen, Nr. 30). Universitätsarchiv Gießen.
- Hilligen, W. (1955). *Plan und Wirklichkeit im sozialkundlichen Unterricht. Untersuchungen, Erfahrungen und Vorschläge*. Frankfurt a. M.: Bollwerk.
- Hilligen, W. (1960). *Bericht über eine Dienstreise in die USA aufgrund der Einladung des Institute of Education*. (Best. Nachlass Hilligen, Nr. 44). Universitätsarchiv Gießen.
- Hilligen, W. (01.11.1961). *Papier über Arbeitsverteilung in der Schulaufsicht*. (Best. Nachlass Hilligen, Nr. 44). Universitätsarchiv Gießen.
- Hilligen, W. (05.02.1962). *Auftrag für einen studierenden Mitarbeiter der Stadt Frankfurt am Main an der Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung (Vorentwurf)*. (Best. Nachlass Hilligen, Nr. 44). Universitätsarchiv Gießen.
- Hilligen, W. (9.10.1963). *Kategorien zur Beurteilung von Schulklima, Erziehungs- und Unterrichtsstil (im engeren Sinne)*. (Best. Nachlass Hilligen, Nr. 44). Universitätsarchiv Gießen.
- Hilligen, W. (1990). *Lebenslauf*. [Manuskript]. (Best. Nachlass Hilligen, Nr. 19). Universitätsarchiv Gießen.
- Grammes, T. (2000). Interview mit Wolfgang Hilligen. *JSSE – Journal of Social Science Education*, 3(4), 97–114. [www.jsse.org/index.php/jsse/article/view/966](http://www.jsse.org/index.php/jsse/article/view/966) [28.03.2017].
- Hopf, C. (2004). *Die experimentelle Pädagogik. Empirische Erziehungswissenschaft in Deutschland am Anfang des 20. Jahrhunderts*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Horkheimer, M. (20.04.1966). *Brief von Max Horkheimer an Wolfgang Hilligen*. (Best. Nachlass Hilligen, Nr. 19). Universitätsarchiv Gießen.
- Horn, K.-P. (2008). Disziplingeschichte. In G. Mertens, W. Böhm, U. Frost & V. Ladenthin (Hrsg.), *Handbuch der Erziehungswissenschaft. Band 1: Grundlagen Allgemeine Erziehungswissenschaft* (S. 11–37). Paderborn/München/Wien/Zürich: Schöningh.
- Hylla, E. (o.J.). *Die Schule der Demokratie. Ein Aufriss des Bildungswesens der Vereinigten Staaten*. Langensalza/Berlin/Leipzig: Beltz.

- Hylla, E. (1925/1967). Messungen des Unterrichtserfolges. Wiederabgedruckt in Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung und Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung e. V. (Hrsg.) (1967), *Mitteilungen und Nachrichten. Erich Hylla zum 80. Geburtstag* (Sonderheft, S. 124–146). Frankfurt a. M.: DIPF & GPF.
- Hylla, E. (1927). *Testprüfungen der Intelligenz. Eine Einführung für Pädagogen*. Braunschweig: Westermann.
- Hylla, E. (1946/2010). Errichtung einer Stelle für pädagogische Forschung und Dienstleistung. In B. Frommelt & M. Rittberger (Hrsg.), *GPF & DIPF. Dokumentation einer Kooperation seit 1950* (S. 11). Frankfurt a. M.: GPF & DIPF.
- Hylla, E. (1949). Gesellschaft und Erziehung (zum 90. Geburtstag John Deweys). *Bildung und Erziehung*, 2(11), 801–821.
- Hylla, E. (1951). Pädagogische Forschung in Deutschland, eine Notwendigkeit – und ein Plan. Eine Ansprache bei der Gründungsfeier der Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung in Frankfurt/Main. (Sonderdruck). *Bildung und Erziehung*, 4(1), 1–9.
- Hylla, E. (19.06.1951). *Brief von Erich Hylla an John Dewey*. The Correspondence of John Dewey, 1871–2011. (Best. 12665). Center for Dewey Studies, Southern Illinois University, Carbondale.
- Hylla, E. (1952). John Dewey zum Gedächtnis (Gest. 1. Juni 1952). *Bildung und Erziehung*, 5(7), 481–484.
- Hylla, E. (1954/2010). Abschluss des ersten Studienjahres. In B. Frommelt & M. Rittberger (Hrsg.), *GPF & DIPF. Dokumentation einer Kooperation seit 1950* (S. 51–58). Frankfurt a. M. GPF & DIPF.
- Hylla, E. (1956). Notwendigkeit und Aufgaben der empirischen Forschung in der Pädagogik. *Die Deutsche Schule*, 48(3), 97–107.
- Hylla, E. (1958). Die „Frankfurter Tests“. *Schweizerische Lehrerzeitung*, 103(27), 799–802.
- Hylla, E. (1961). Tests als Hilfsmittel zu richtiger Schülerbeurteilung. *Hessische Lehrerzeitung*, 14(13/14), 206–209.
- Hylla, E. (1963). Begabungsreserven in der Bundesrepublik. *Recht und Wirtschaft der Schule. Zeitschrift für Recht, Verwaltung und Ökonomie des Schulwesens*, 4(1), 1–6.
- Hylla, E. (1964/1993). Vorwort zur 3. Auflage der deutschen Ausgabe. In J. Dewey, *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. (Herausgegeben und mit einem Nachwort von J. Oelkers) (S. 6–10). Weinheim/Basel: Beltz.
- Hylla, E. (1973–1975). *Arbeitstitel: Erträumtes, Erlebtes, Erreichtes. Zugleich ein Beitrag zum 25. Jahrestag der Gründung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung*. [Manuskript, ohne Ort, undatiert, uneinheitlich paginiert]. Institutsgeschichtliche Sammlung. (Best. 300, Nr. 2). Institutsarchiv des DIPF, Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung, Berlin.
- IfS = Institut für Sozialforschung (1956/1974a). Gemeindestudien. In *Soziologische Exkurse. Nach Vorträgen und Diskussionen* (S. 133–150). Frankfurt a. M./Köln: Europäische Verlagsanstalt.
- IfS = Institut für Sozialforschung (1956/1974b). Gruppe. In *Soziologische Exkurse. Nach Vorträgen und Diskussionen* (S. 55–69). Frankfurt a. M./Köln: Europäische Verlagsanstalt.
- Jennings, H. H. (1951). *Schule und Schülergemeinschaft. Soziometrie im Gruppenleben. Eine Arbeitshilfe für Lehrer in Verbindung mit Dr. Hilda Taba, Leiterin des Arbeitsstabes für Intergruppenerziehung in Cooperating Schools*. (Deutsch herausgegeben und eingeleitet von Dr. E. Lichtenstein, Universität München). Berlin/Hamburg: Christian Verlag.
- Kersting, C. (1992). *Die Genese der Pädagogik im 18. Jahrhundert. Campes ‚Allgemeine Revision‘ im Kontext der neuzeitlichen Wissenschaft*. Weinheim: DSV.
- Kersting, C. (2008). *Pädagogik im Nachkriegsdeutschland. Wissenschaftspolitik und Disziplinentwicklung 1945 bis 1955*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Kleinespel, K. (1999). *Schulpädagogik als Experiment. Der Beitrag der Versuchsschulen in Jena, Chicago und Bielefeld zur pädagogischen Entwicklung der Schule*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Koinzer, T. (2006). Das pädagogische Amerika in der Weimarer Republik: Rezeption und Externalisierung der „Schule der Demokratie“. In F. Becker & E. Reinhardt-Becker (Hrsg.), *Mythos USA. „Amerikanisierung“ in Deutschland seit 1900* (S. 135–150). Frankfurt/New York: Campus.
- Koinzer, T. (2011). *Auf der Suche nach der demokratischen Schule. Amerikafahrer, Kulturtransfer und Schulreform in der Bildungsreformära der Bundesrepublik Deutschland*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kraak, B. (1977). Forschung und Praxis. Probleme der Anwendung wissenschaftlicher Ergebnisse. Erich Hylla zum Gedächtnis. In *DIPF. Mitteilungen und Nachrichten* (S. 15–261). Frankfurt a. M.: DIPF.
- Lagemann, E. C. (2000). *An Elusive Science. The troubling history of education research*. Chicago/London: The University of Chicago Press.
- Lemberg, E. (1963). Von der Erziehungswissenschaft zur Bildungsforschung: Das Bildungswesen als gesellschaftliche Institution. In E. Lemberg (Hrsg.), *Das Bildungswesen als Gegenstand der Forschung*. (Veröffentlichungen der Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung 3). Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Lemberg, E. (21.02.1973). *Brief von Eugen Lemberg an Ernst Hylla*. Institutsgeschichtliche Sammlung. (Best. 300, Nr. 2). Institutsarchiv des DIPF, Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung, Berlin.
- Leschinsky, A. (1988). Von der Forschungsmanufaktur zur Forschungsfabrik: Veränderungen in der Forschungsorganisation im Laufe der Institutsentwicklung. In *Das Institut für Bildungsforschung gestern – heute – morgen. Beiträge zum Symposium aus Anlaß des 25jährigen Bestehens des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung am 11. November 1988* (S. 29–38). Berlin.
- Mast, P. (1989). *Von der Hochschule zum Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung in Frankfurt am Main. 1950–1981. Ein Beitrag zur Geschichte der „pädagogischen Tatsachenforschung“ in Deutschland*. [unveröffentlichtes Manuskript]. Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung, Berlin.
- Mergel, T. (2016). Zählbarkeit, Stabilität und die Gesellschaft als solche. Zur Rezeption der US-Sozialforschung in der Bundesrepublik nach 1945. In A. Schildt (Hrsg.), *Von Draussen. Ausländische intellektuelle Einflüsse in der Bundesrepublik bis 1990* (S. 105–127). Göttingen: Wallstein.
- Messner, R., & Tümmeler, K. (Hrsg.) (2013). *Herbert Chiout 1910–2010. Ein Leben für die Vergleichende Erziehungswissenschaft*. Kassel: University press.
- Mills, T. M. (1967). *The Sociology of Small Groups*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Mitter, W. (1981). Selbstdarstellung Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung. *Pädagogische Rundschau*, 35(5), 325–335.
- Mitter, W. (26.01.1987). *Änderungsvorschläge zum Entwurf des Forschungsprogramm 1987–89*. (Best. 112 Forschungskollegium, Nr. 121). Institutsarchiv des DIPF, Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung, Berlin.
- Oelkers, J. (1993). Nachwort zur Neuauflage. Dewey in Deutschland – ein Mißverständnis. In J. Dewey, *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. (Aus dem Amerikanischen von E. Hylla. Hrsg. u. mit einem Nachwort von J. Oelkers) (5. Aufl., S. 489–509). Weinheim/Basel: Beltz.
- Oelkers, J. (2000). John Deweys Philosophie der Erziehung. Eine theoriegeschichtliche Analyse. In H. Joas (Hrsg.), *Philosophie der Demokratie. Beiträge zum Werk von John Dewey* (S. 280–315). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Oelkers, J. (2010). Zusammenhänge des Vergessens in der Disziplingeschichtsschreibung am Beispiel von John Dewey. In C. Dietrich & H. R. Müller (Hrsg.), *Die Aufgabe der Erinnerung in der Pädagogik* (S. 189–207). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Oelkers, J. (2009). *John Dewey und die Pädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Oelkers, J. (2013). Probleme der Geschichtsschreibung in der deutschen Reformpädagogik. In R. Messner & K. Tümmeler (Hrsg.), *Herbert Chiout 1910–2010. Ein Leben für die Vergleichende Erziehungswissenschaft* (S. 57–85). Kassel: University press.
- Petersen, P., & Petersen, E. (1965). *Die pädagogische Tatsachenforschung*. (Besorgt von T. Rutt). Paderborn: Schöningh.
- Protokoll der Sitzung des Forschungskollegiums am 01. Februar 1966*. (Best. 112 Forschungskollegium, Nr. 5., Bll. 46–48). Institutsarchiv des DIPF, Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung, Berlin.
- Raulff, U. (2009). *Kreis ohne Meister: Stefan Georges Nachleben*. Hannover: dtv.
- Rheinberger, H. J. (2006). *Experimentalsysteme und epistemische Dinge. Eine Geschichte der Proteinsynthese im Reagenzglas*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Roth, H. (1960/1968). Vorwort des Herausgebers. In U. Walz, *Soziale Reifung und Schule*. Hannover: Hermann Schroedel.
- Roth, H. (04.07.1956). *Brief an den hessischen Kultusminister*. (Best. 111 Senat der HIPF, Nr. 17). Institutsarchiv des DIPF, Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung, Berlin.
- Roth, H. (18.12.1973). *Brief von Heinrich Roth an Erich Hylla*. (Best. 300 Institutsgeschichtliche Sammlung, Nr. 2). Institutsarchiv des DIPF, Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung, Berlin.
- Schriftverkehr mit Ministerien und Schulverwaltungen zur Abordnung von Lehrern an die HIPF, 1955–1959*. (Best. 111 Senat der HIPF, Nr. 7). Institutsarchiv des DIPF, Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung, Berlin.
- Schriftverkehr mit saarländischen Dienststellen zur Abordnung von Lehrern an die HIPF, 1954–1959*. (Best. 111 Senat der HIPF, Nr. 10). Institutsarchiv des DIPF, Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung, Berlin.
- Schultze, W. (29.06.1954). *Beurteilung von Fräulein H. D.* (Best. 122 Allgemeine und vergleichende Erziehungswissenschaften, Nr. 2, Bl. 230). Institutsarchiv des DIPF, Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung, Berlin.
- Schultze, W. (1980). Die „zeitweiligen Mitarbeiter“ am Deutschen Institut. In *Mitteilungen und Nachrichten. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung und Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung*. Nr. 100/101, S. 23–39.
- Schultze, W. (o.J.). *Die Notwendigkeit pädagogischer Forschung bei der Durchführung von Schulversuchen*. (Best. 122 Allgemeine und vergleichende Erziehungswissenschaft, Nr. 2, Bll. 311–341). Institutsarchiv des DIPF, Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung, Berlin.
- Statistik Studienjahre (1953/54–1957/58)*. (Best. 111 Senat der HIPF, Nr. 17, Bl. 384). Institutsarchiv des DIPF, Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung, Berlin.
- Stein, E. (1983). *Entstehung, Entwicklung und Aufgaben des Deutschen Instituts*. [Kurzvortrag bei dem Gespräch mit der Arbeitsgruppe des Wissenschaftsrates am 14. Januar 1983]. (Best. 112 Forschungskollegium, Nr. 343). Institutsarchiv des DIPF, Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung, Berlin.
- Stirn, H. (1955). Die kleine Gruppe in der deutschen Soziologie. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 7, 532–557.
- Studierende Mitarbeiter des Studienjahres 1957/58*. (Best. 111 Senat der HIPF, Nr. 17, Bll. 285–286). Institutsarchiv des DIPF, Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung, Berlin.

- Tenorth, H.-E. (1996). Das Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht. Außeruniversitäre Erziehungswissenschaft zwischen Politik, Pädagogik und Forschung. In G. Geißler & U. Wiegmann (Hrsg.), *Außeruniversitäre Erziehungswissenschaft in Deutschland. Versuch einer historischen Bestandsaufnahme* (S. 113–135). Köln/Weimar/Wien: Böhlau.
- Tenorth, H.-E. (2000). Erziehungswissenschaftliche Forschung im 20. Jahrhundert und ihre Methoden. In D. Benner & H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Bildungsprozesse und Erziehungsverhältnisse im 20. Jahrhundert* (42. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, S. 264–293). Weinheim: Beltz.
- Tenorth, H.-E. (2004). Erziehungswissenschaft. In D. Benner & J. Oelkers (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Pädagogik* (S. 341–382). Weinheim: Beltz.
- Tröhler, D., & Oelkers, J. (Hrsg.) (2005). *Pragmatismus und Pädagogik*. Zürich: Pestalozzianum.
- Tümmler, K., & Tismer, H. (2013). Herbert Chiout als Schulpädagoge und Lehrerbildner. In R. Messner & K. Tümmler (Hrsg.), *Herbert Chiout 1910–2010. Ein Leben für die Vergleichende Erziehungswissenschaft* (S. 9–20). Kassel: University press.
- von Recum, H. (17.05.1968). *Brief von Hasso von Recum an Gerhard Wurzbacher*. (Best. 125 Ökonomie des Bildungswesens, Nr. 10). Institutsarchiv des DIPF, Bibliothek für bildungsgeschichtliche Forschung, Berlin.
- von Recum, H. (14.01.1983). *Forschungsschwerpunkte und Forschungsplanung*. [Kurzvortrag bei dem Gespräch mit der Arbeitsgruppe des Wissenschaftsrates]. (Best. 112 Forschungskollegium, Nr. 343). Institutsarchiv des DIPF, Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung, Berlin.
- Walz, U. (1960/1968). *Soziale Reifung in der Schule. Die sozialerzieherische Bedeutung von Gruppenunterricht und Gruppenarbeit*. Hannover: Schroedel.
- Walz, U. (1961). *Lebenslauf* [maschschr.]. (Abt. 14, Nr. 1622). Universitätsarchiv der Johann Wolfgang von Goethe-Universität, Frankfurt/Main.
- Walz, U. (15.03.1974). *Brief von Ursula Walz an Erich Hylla*. Institutsgeschichtliche Sammlung. (Best. 300, Nr. 2). Institutsarchiv des DIPF, Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung, Berlin.
- Walz, U. Personalakten. (Abt. 14, Nr. 1622 und 1623). Universitätsarchiv der Johann Wolfgang von Goethe-Universität, Frankfurt/Main.

**Abstract:** Modern empiric educational research was founded at the beginning of the 1950s at the ‘Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung’ (HIPF, today: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, DIPF or German Institute for International Educational Research), where interdisciplinary and methodologically differentiated research was established. This article examines how the founding director, Erich Hylla, who was influenced by pragmatism, established a unique organisational form of educational ‘Tatsachenforschung’ (facts research) by including delegated teachers on his staff. This allowed a focus on practical issues within the research field but was soon abolished as the requirements for research kept growing. The article shows which research questions those teachers worked on using a broad spectrum of empirical methods including observation, inquiries and tests.

**Keywords:** History of Educational Science, DIPF, Erich Hylla, Empirical Education Research, Teacher

**Anschrift der Autorin**

Prof. Dr. Sabine Reh, Direktorin der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF)  
des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF),  
Warschauer Str. 34–38, 10243 Berlin, Deutschland  
Humboldt-Universität zu Berlin,  
Institut für Erziehungswissenschaften, Abteilung Historische Bildungsforschung,  
Unter den Linden 6, 10099 Berlin, Deutschland  
E-Mail: [sabine.reh@dipf.de](mailto:sabine.reh@dipf.de)



Monika Mattes

# Von der Leistungs- zur Wohlfühlschule?

*Die Gesamtschule als Gegenstand gesellschaftlicher Debatten und pädagogischer Wissensproduktion in der Bundesrepublik Deutschland in den 1970er und 1980er Jahren*

**Zusammenfassung:** Der Beitrag untersucht am Beispiel der westdeutschen Gesamtschule die Frage, inwiefern sich in den 1970er und 1980er Jahren die normative Vorstellung von der Schule als einem Ort, an dem sich SchülerInnen und LehrerInnen wohlfühlen, durchsetzen konnte. Die These der Etablierung eines solchen Wohlfühl-Paradigmas im Schulwesen wird für die Semantiken und Wissensbestände im Kontext Gesamtschule auf drei Ebenen entfaltet. Erstens, wird gezeigt, dass die öffentlichen Debatten über Schulreform und Schulkritik auch über Kategorien des Wohlbefindens ausgetragen wurden. Zweitens, zeigt der Beitrag, dass affektiv-emotionale Aspekte in der expandierenden empirischen Schulforschung eine zentrale Rolle spielten. Drittens, wird die Ebene der Schulpraxis am Beispiel der Konzepte von ‚sozialem Lernen‘ und ‚Lehrerangst‘ rekonstruiert, die stark am subjektiven Befinden von Lehrkräften und SchülerInnen ansetzten.

**Schlagnworte:** Wohlbefinden, Gesamtschule, Bildungsreform, Therapeutisierung, Zeitgeschichte

## 1. Einleitung

Der in modernen westlichen Gesellschaften seit einiger Zeit ubiquitär zu beobachtende Trend zu *Well-Being* und Glück lässt auch die empirische Kindheits- und Schulforschung nicht unberührt. Wie ein Themenheft der *Zeitschrift für Pädagogik* aufzeigt, handelt es sich dabei um ein begrifflich eher unscharfes Diskursfeld, auf dem sich einerseits, im Wirkungskreis von NGOs wie UNICEF und Wirtschaftsorganisationen wie der OECD, quantitativ-standardisierte Zugänge zu einzelnen Dimensionen von *Child Well-Being* und andererseits Themen wie schulische Leitbilder, Schulklima und Unterrichtskultur gleichermaßen wiederfinden (vgl. Betz & Andresen, 2014; Hascher, 2004). Zwar gelten subjektive Zufriedenheit und Wohlbefinden bei Schülerinnen und Schülern nicht erst seit heute als beeinflussbare Variablen für schulische Lernprozesse, sie werden im Zeitalter von PISA aber mehr als zuvor als Wirkfaktoren für kognitive Leistungssteigerungen betrachtet.

Der folgende Beitrag beschäftigt sich mit der diskursiven Vorgeschichte dieser Beobachtungen und fragt für die Bundesrepublik, seit wann und wie sich die heute so geläufige Vorstellung von der Schule als einem Ort, an dem sich die Beteiligten wohlfühlen sollen, etablieren konnte. Er geht von der These aus, dass im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts ein neues kulturelles Leitbild im Schulwesen wirksam werden konnte,

das dem Wissen über das subjektive Befinden von SchülerInnen und LehrerInnen eine zunehmende Relevanz und Legitimität zuschreibt.<sup>1</sup> Dabei soll weniger die Entwicklung der Schulpsychologie im engeren Sinn interessieren als vielmehr die Frage, inwiefern und in welchen Begrifflichkeiten und Wissenskontexten Wohlbefinden als eine neue Verhaltensnorm im Bereich Schule auftauchte und verhandelt wurde. Als Untersuchungsterrain bietet sich die Gesamtschule an, die als vormalig zentrales und zugleich hochumstrittenes Projekt der Bildungsreform eine von historischer Seite bislang erstaunlich wenig bearbeitete Materialfülle hinterlassen hat. Im Folgenden wird, eher explorativ und ausschnitthaft, anhand publizierter Quellen die Frage erkundet, ob und inwieweit die Semantiken und Wissensbestände im Kontext der Gesamtschule zur Genese eines neuen ‚Wohlfühl-Paradigmas‘ im Schulwesen beitrugen.<sup>2</sup> In heuristischer Anlehnung an wissenschaftsgeschichtliche Zirkulationsmodelle werden dabei mit populärem Schulwissen, akademisch-wissenschaftsförmigem Wissen und professionell-praktischem Handlungswissen unterschiedliche Wissensfelder in den Blick genommen, deren Funktionieren sich aus der gegenseitigen Durchdringung, Diffusion und Aneignung von Wissensselementen speist (vgl. Sarasin, 2011).

Die Gesamtschule, die, wie der Deutsche Bildungsrat in seiner Empfehlung von 1969 hervorhob, auf Chancengleichheit und ökonomische Effizienz, aber auch auf die „unmittelbar pädagogischen Motive“ und damit auf eine Erneuerung von Unterricht und Erziehung zielte (Deutscher Bildungsrat, 1969, S. 214–215), kann als ein wesentlicher Katalysator für den Schuldiskurs im Allgemeinen und die schulpädagogische Wissensproduktion im Besonderen betrachtet werden. Inwieweit beförderte die Gesamtschule, deren Einführung mit der ökonomischen und bildungspolitischen Abschwungphase Anfang der 1970er Jahre zusammenfiel, durch Aspekte wie Angstfreiheit und Ganzheitlichkeit die Aushandlung eines neuen Wissens, das stärker am subjektiven Befinden aller Beteiligten in der Schule ansetzte? Dieses Wissen über Unterricht und Schulerziehung expandierte im Rahmen von Schulversuchen und Auftragsforschung und differenzierte sich weiter aus, nicht zuletzt dadurch, dass manche Gesamtschulakteure dessen Transfer vorantrieben, indem sie sich auf den einzelnen Wissensfeldern in unterschiedlichen Rollen als Lehrer, Bildungsplaner und engagierte Forscher mit eigener bildungspolitischer Agenda bewegten (vgl. Fend, 2009; Tillmann, 2009).

Der Beitrag skizziert in einem ersten Schritt die (fach-)öffentlichen Debatten über Schulreform und Schulkritik und fragt, inwieweit hier die Kontroverse um die Gesamtschule auch über Kategorien von (Nicht-)Wohlbefinden ausgetragen wurde. Im zweiten Teil wird gezeigt, wie die mit der Gesamtschulreform stark expandierende empirische Schulforschung den affektiv-emotionalen Aspekten von Schule einen hohen Stellenwert zuschrieb. Drittens schließlich richtet sich der Blick auf die zeitgenössischen Beschreibungen schulischer Praxis: Dabei wird anhand von zwei Beispielen – dem Kon-

1 Der Beitrag stellt erste Überlegungen und Quellensondierungen für ein an der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung im DIPF geplantes Forschungsprojekt vor.

2 Der folgende Text stützt sich auf zeitgenössische pädagogische Literatur und Periodika aus dem Bestand der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung.

zept des ‚sozialen Lernens‘ und dem Umgang mit ‚Lehrerangst‘ – ausgelotet, inwieweit dem subjektiven Befinden von SchülerInnen und LehrerInnen an Gesamtschulen in besonderer Weise Rechnung getragen wurde.

## 2. (Fach-)öffentliche Bildungsdebatten

In der Bildungsaufschwungsphase galt das Augenmerk mehr dem Aufbau eines möglichst großen, modernen und perfekten Bildungswesens als der Reform der pädagogischen Inhalte. Heute müssen wir uns eingestehen: Nicht wie groß, neu, modern die Bildungsstätten gebaut und ausgestattet sind, ist entscheidend, sondern wie es drinnen aussieht: Wer lehrt, was gelehrt und wie es gelehrt und gelernt wird. Wie die englische Rutter-Studie jedem Zweifler deutlich macht: Die schönste und modernste Schule versagt, wenn in ihr nicht mit Lust, Liebe und Kreativität gelernt, gelehrt und gelebt wird. (Engholm, 1985, S. 9)

Mit diesem selbstkritischen Rückblick resümierte der SPD-Fraktionsvorsitzende und vormalige Bundesbildungsminister Björn Engholm 1985 die weitverbreitete Enttäuschung über die bildungspolitischen Großplanungen der Reformjahre, die wie die Gesamtschule maßgeblich von seiner Partei vorangetrieben worden waren. Als wissenschaftlichen Gewährsmann zog er den britischen Kinderpsychiater und Schulexperten Michael Rutter heran, der in einer Langzeitstudie an zwölf Londoner Sekundarschulen über die Wirkung und das „Ethos der sozialen Organisation Schule“ geforscht hatte (vgl. Rutter, Maughan, Mortimer & Ouston, 1979). Die Ergebnisse, 1979 unter dem Titel „Fifteen Thousand Hours“ veröffentlicht, erschienen ein Jahr später auf Deutsch – ebenfalls die in der Schule verbrachte Lebenszeit im Titel führend (Rutter et al., 1979; Rutter, Maughan, Mortimer & Ouston, 1980). Für große Teile der bildungspolitischen Öffentlichkeit der Bundesrepublik waren im Lichte dieser Studie die Defizite der vorangegangenen Bildungsreform offensichtlich. So bemerkte etwa die ZEIT, Rutter habe gezeigt, „daß Lehren und Lernen etwas mit Stetigkeit und Gelassenheit, mit Pflicht und Hinwendung zu tun hat, daß Erziehen also vor allem eine menschliche Dimension umfassen muß, das haben wir in der Bundesrepublik zu sehr verdrängt“ (Matthiesen, 19. 12. 1980).

Die Rutter-Studie traf in der Bundesrepublik den Nerv einer öffentlich-medialen Debatte, die seit den mittleren 1970er Jahren – schulformübergreifend – ein allgemeines Leiden an und in der Schule skandalisierte. Ausgangspunkt war dabei der durch schulischen Notendruck begründete Selbstmord eines Gymnasiasten im Baden-Württembergischen Bietigheim im Winter 1974, der den Theologieprofessor Walter Leibrecht zur Gründung der „Aktion Humane Schule“ veranlasste, einer Bürgerinitiative, die sich innerhalb kurzer Zeit in Landesverbänden bundesweit verbreitete. In der Folgezeit nahm die Zahl an Zeitungsartikeln zur psychischen und physischen Belastung von Kindern durch die Schule stark zu. Deren Häufigkeitsverteilung zeigt, dass insbesondere im Jahr der Bundestagswahl 1976 „Schulangst“ und „Schulstress“ zum Arsenal politischer Wahlkampffargumente gehörten (Haring, 1980, S. 100–110). So fragte z. B.

der SPIEGEL 1976, ob die Bildungsreform ein „Heer von Gestörten und Gemütskranken“ hervorgebracht hätte und berichtete über Schulkinder, die „nervös oder aggressiv, verzweifelt bis zum Selbstmord“ seien. Selbst wenn der Artikel die Ursachen für Schülerelbstmorde, Aggressivität, Drogenkonsum sowie körperliche und psychische Störungen nicht allein in der Schule sah, sondern diese ebenso dem elterlichen Ehrgeiz anlastete, malte er doch das Schreckensbild von Schulen als „Fabriken des Versagens“ („Es gibt keine“, 1976). In der vielstimmigen Debatte meldeten sich Ärzte und Kinderpsychiater zu Wort, die traditionell als mahnende Stimmen gefährdeter Kindergesundheit auftraten und als Repräsentanten bürgerlicher Familien vor einer Überforderung von SchülerInnen durch Stofffülle und Leistungsdruck an Gymnasien warnten (vgl. Hellbrügge, 21. 12. 1973), aber auch BildungspolitikerInnen und die im Zuge der Bildungsreform rasch wachsende Gruppe pädagogischer und psychologischer Schulexperten beteiligten sich an der Diskussion.

Innerhalb kürzester Zeit hatte sich die öffentlich-mediale Projektion auf Schule diametral gewandelt und die Gesamtschule stellte dabei gewissermaßen den diskursiven Kristallisationspunkt dar – vom zentralen gesellschaftspolitischen Reformmotor der 1960er Jahre, in dem sich die rationalistische Machbarkeits- und Planungseuphorie und der pädagogische Erziehungsoptimismus gleichsam bündelten, zur krankmachenden Zwangsanstalt, die ein Jahrzehnt später selbst bei sozialdemokratischen Schulpolitikern als nicht mehrheitsfähiges Reformrelikt auf zunehmende Distanz traf. Die Erosion des kurzen parteienübergreifenden Schulreformkonsenses hatte bereits 1969/70 eingesetzt, als die insbesondere von SPD-regierten Ländern wie Hessen und Berlin verfolgten Pläne, die Gesamtschule als eine das dreigliedrige System mittelfristig ersetzende ‚Schule für alle‘ einzuführen, vehementen Widerstand bei der CDU hervorriefen. Diese hatte zwar Schulversuchen zugestimmt, lehnte jedoch die Gesamtschule als Regelschule entschieden ab und die CDU-regierten Länder sollten schließlich 1973 den Bildungsgesamtplan der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung durch ein Sondervotum gegen die Gesamtschule blockieren.

Die Verhärtung der parteipolitischen Fronten trat bekanntlich mit der Kontroverse um den Erlass der Hessischen Rahmenrichtlinien für Gesellschaftslehre und Deutsch von 1972/73 besonders scharf zu Tage. Die neuen, von der Studentenbewegung und der Neuen Linken beeinflussten stufenbezogenen Lehrpläne für die Gesamtschule entwarfen die Schule als Sozialisationsort, an dem Gesellschaftskritik, Selbst- und Mitbestimmung eingeübt werden sollten und stellten damit die herkömmlichen Ordnungs- und Autoritätsverhältnisse von Schule grundlegend in Frage. Als eine „Anleitung zur permanenten Revolution im Klassenzimmer“ lehnten daher konservative Intellektuelle, die CDU, Katholische Kirche, der Philologenverband und der sich neu gründende, eher eine bürgerliche Klientel vertretende Hessische Elternverein die Rahmenrichtlinien strikt ab (vgl. Führ, 1995). Aber auch in der sozialliberalen Regierungskoalition selbst lösten die Pläne Widerstand vor allem in der FDP aus und sollten 1974 letztlich zum Rücktritt des Kultusministers Ludwig von Friedeburg führen (vgl. von Friedeburg, 1989).

Die von der sozialdemokratischen Landesregierung 1973 als „Hessenforum“ organisierten öffentlichen Diskussionsveranstaltungen gerieten nicht nur zu einer kritischen

Abrechnung mit der Schulreform und ihren emanzipatorischen Lernzielen. Sie verweisen auch auf die zeitgenössischen Wahrnehmungen, die sich dort als Zustimmung zu oder als Verunsicherung über den Wandel von Erziehungswerten um 1968 artikulierten. Wie dabei das Befinden von SchülerInnen als Argument im politisch-ideologischen Schlagabtausch eingesetzt wurde, erzählen die Protokolle dieser teilweise vielstündigen Mammutdiskussionen mit Fachwissenschaftlern, Bildungsexperten und Eltern: Während etwa der Historiker Golo Mann für das Lehrer-Schüler-Verhältnis konstatierte, dass „der alte Druck, die alte Angst doch weitgehend verschwunden ist“ und dies als „Fortschritt zu mehr Glück“ interpretierte, widersprach der Erziehungswissenschaftler Hartmut von Hentig mit dem Hinweis, dass die Erkenntnisse des in Deutschland als Begründer der modernen antiautoritären Erziehung rezipierten Reformpädagogen Alexander S. Neills zwar diskutiert, aber längst nicht praktiziert würden (Kogon, 1974, S. 42, 45–46). Einen anderen Aspekt griff eine Mutter aus dem Publikum auf, die befürchtete, der gesellschaftskritische Grundtenor der Rahmenlinien untergrabe den Familienfrieden: „Können Kinder zu glücklichen Menschen erzogen werden, wenn in den Rahmenrichtlinien in erster Linie der Konflikt in der Familie hervorgehoben ist? Nirgends ist von einer Verständigung die Rede“ (Kogon, 1974, S. 94).

In der erhitzten Gesamtschuldebatte der 1970er Jahre überlagerte sich das Auslaufen der staatlichen Reformpolitik mit einem beschleunigten Wertewandel<sup>3</sup> und gesamtgesellschaftlichen Krisenängsten aufgrund von Wirtschaftsrezession und steigender Arbeitslosigkeit und mündete in eine neokonservative ‚Tendenzwende‘, in der es konservativen Kräften darum ging, nach der Linksbewegung des öffentlichen Meinungsklimas um 1968 politische Deutungshegemonie gerade auch auf dem Terrain von Bildung und Erziehung zurückzuerobern. Mit Bezug auf die Forderung des Bayerischen Kultusministers Hans Maier nach einer „Wiedergewinnung des Erzieherischen“ sammelten sich die Reformkritiker in einem konservativen Diskursverbund, um eine neue Werte- und Moralerziehung zu fordern (Hahn 1995, S. 163–210; Wehrs, 2014). Anfang 1978 trat das intellektuelle Forum „Mut zur Erziehung“ mit einer gleichnamigen Tagung medienwirksam an die Öffentlichkeit und brachte das Wohlergehen von SchülerInnen gegen die Gesamtschulreform in Stellung:

Wir wenden uns gegen den Irrtum, die Schule könne Kinder lehren, glücklich zu werden, indem sie sie ermuntert, Glücksansprüche zu stellen. In Wahrheit hintertreibt die Schule damit das Glück der Kinder und neurotisiert sie. Denn Glück folgt nicht aus der Befriedigung von Ansprüchen, sondern stellt im Tun des Rechten sich ein. („Mut zur Erziehung“, 1979, S. 163)

Einer der zentralen Initiatoren und Stichwortgeber war der baden-württembergische Kultusminister Wilhelm Hahn. Kurz zuvor noch selbst ein führender CDU-Vertreter der Bildungsreform, prangerte er nun die angeblich rein technisch-szientistische und ideo-

3 Zur Interpretation des sozialwissenschaftlichen Wertewandel-Paradigmas in der Zeitgeschichte vgl. u. a. Rödder (2008); in Bezug auf Bildungswerte vgl. Tenorth (2008).

logische Ausrichtung bisheriger Schulreformen an und forderten eine „neue Humanität“ von Schule. Hahn selbst hatte 1974 mit der „Kommission Anwalt des Kindes“ ein Beratungsgremium aus ErziehungswissenschaftlerInnen, Lehrkräften, PsychologInnen, ÄrztInnen und Eltern ins Leben gerufen, um eine schulpolitische Kurskorrektur einzuleiten (Gass-Bolm, 2005, S. 394–397).

Die ‚humane Schule‘ avancierte in den 1970er Jahren zu einem Schlüsselbegriff und einer Diskursstrategie, die nicht nur Gegner, sondern auch Befürworter der Gesamtschule nutzten. Die Skepsis gegenüber den sozialtechnologischen Planungsprämissen der Reformperiode reichte weit in die (bildungs-)politische Linke hinein. Dort teilte man Diagnosen, wie sie etwa der Psychoanalytiker und Familientherapeut Horst-Eberhard Richter auf dem von der SPD veranstalteten „Forum Zukunft Bildung“ 1979 der Schule ausstellte: „Indem wir uns zu wenig nach den Maßstäben des menschlichen Befindens und zu sehr nach dem Prinzip ökonomischer technischer Perfektion eingerichtet haben, fühlen wir uns mehr und mehr fremd in unserer eigenen Welt“ (Wilhelmi, 1988, S. 93). Der Humanisierungsbegriff war daher nicht nur eine „Leerformel der Bildungspolitik“ (von Hentig, 1993, S. 15), sondern auch zeitgeschichtlicher Ausdruck eines allgemeinen Unbehagens infolge verschärfter Krisenwahrnehmung nach Ende des ökonomischen Booms (vgl. Doering-Manteuffel & Raphael, 2008).

Eine zeitenössische Studie interpretiert die Debatte über Schulstress und Schulangst als Neuauflage des Überbürdungsdiskurses aus dem 19. Jahrhundert und argumentiert, die mit der Bildungsexpansion breiter gewordene westdeutsche Mittelschicht würde mit der zunehmenden Konkurrenz eine Entwertung ihrer Bildungspatente befürchten (Haring, 1980, S. 86–87). Über soziale Abstiegsängste hinaus manifestierte sich im Stressdiskurs jedoch auch die Suche nach gesellschaftlicher Orientierung<sup>4</sup> in einer Phase, in der die Nachkriegsprosperität zu Ende war und die Leitkategorien der industriellen Moderne wie Fortschritt, Wachstum und Produktivität grundlegend in Frage gestellt wurden. Die Forderungen nach einer ‚humanen Schule‘ konnten sich dabei auf die neuen Befunde der westdeutschen Schulforschung stützen.

### 3. Schulangst als Thema der empirischen Forschung

„Das Thema Angst liegt in der Luft, und die Wissenschaft nimmt sich seiner an!“ Mit diesen Worten begründete die Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung (GFPPF) die Themenwahl für ihre Jahrestagung im Dezember 1979 (vgl. Diederichs, 1981).<sup>5</sup> Zu diesem Zeitpunkt war das Thema Schulangst nicht nur in den Medien und

4 Zur gesellschaftlichen Orientierungsfunktion des Stressdiskurses im 20. Jahrhundert vgl. Kury (2012).

5 Der Tagungsband macht deutlich, dass das Angstthema offenbar auch den professionellen Habitus der TagungsteilnehmerInnen selbst berührte und in „Plenumsdiskussionen von unerwarteter Offenheit und Intensität“ und im Bekenntnis zum eigenen ängstlichen Selbst zum Ausdruck kam (Brück, 1981a, S. 2–3; Szymanek, 1981, S. 71–79).



auf Expertentagungen präsent, sondern auch in der Forschung angekommen. Für den auf der GPPF-Tagung referierenden Psychologen Andreas Helmke handelte es sich um ein „zunehmend unüberschaubarer werdendes Feld“, das es „mitunter selbst dem Spezialisten schwer [mache], den Überblick über die Angstforschung zu behalten“ (Helmke, 1981, S. 34). Helmkes eigene Forschungen entstanden im Rahmen der Gesamtschulforschung an der Universität Konstanz unter Leitung des Schulforschers Helmut Fend. Diese als Vergleich zwischen Gesamtschule und traditionellem dreigliedrigem Schulsystem angelegten umfangreichen Forschungen beschäftigten sich intensiv mit Aspekten wie Schulangst und Schulfreude (vgl. Fend, 1982). Wenn in der Konstanzer Vergleichsstudie der psychosomatischen Dimension von Schule hohe Relevanz eingeräumt wurde, lag dies zum einen am Selbstverständnis der empirisch-quantitativen Schulforschung der 1960/70er Jahre, an der Verwissenschaftlichung und Demokratisierung der Schule gleichermaßen mitzuwirken. Zum anderen vertraten Fend und der Konstanzer Sonderforschungsbereich einen sozialisationstheoretischen Ansatz, der neben soziologischen, auch sozialpsychologische und psychologische Problemstellungen einbezog (vgl. Fend, 1974). Zum politischen Entstehungskontext der Studie Mitte der 1970er Jahre gehörte der Auftrag durch die Kultusministerien Hessen, Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen, die Gesamtschule wissenschaftlich zu untersuchen, zu einem Zeitpunkt, als bereits absehbar war, dass bildungspolitische Prozesse durch wissenschaftliche Begleitung viel weniger rational plan- und durchführbar waren, als es der Deutsche Bildungsrat 1969 mit seiner Empfehlung zur Einrichtung von Gesamtschulversuchen ursprünglich intendiert hatte (Fend, 1982, S. 14).

Ausgehend von 113 Schulen in Hessen, NRW und Niedersachsen mit insgesamt über 20 000 SchülerInnen und 2 000 LehrerInnen entstand die breiteste Datenbasis, die bis dato von SchulforscherInnen erstellt wurde. Die per Fragebogen erhobenen Daten umfassten neben Schullaufbahnen und fachlichen Leistungen von Sechst- und Neuntklässlern die emotionale Lernsituation und das Wohlbefinden von SchülerInnen (Fend, 1982, S. 20). Die Forscher gingen von der Prämisse aus, dass mit den Sozialisationseffekten von Schule latente Lernprozesse einhergehen, die ihrerseits mit „affektiven Begleitprozessen verbunden [sind,] mit Angst oder mit Erfolgsszuversicht“, denn: „Kein Schüler kann sicher sein, ob er das Lernziel erreicht, keiner weiß, ob nicht viele andere besser sind als er“ (Fend, Knörzer, Nagel, Specht & Väth-Szusdziara, 1976, S. 144–145). Das über die allgemeine Leistungsmoral hinausgehende „Schulinvolvement“ wurde über „eher affektive Elemente (Wohlbefinden, Freude an der Schule, positive Einstellungen gegenüber den Lehrern)“ definiert und in seiner positiven wie negativen Ausprägung gemessen (Fend et al., 1976, S. 70).

Im Zentrum stand für die Forscher die Schulangst. Bei ihrer Definition von Schulangst rekurrierten sie auf zwei Denktraditionen der Angstforschung: Einerseits die Faschismus-Forschung der Frankfurter Schule<sup>6</sup>, die in der von der Studentenbewegung

6 Als Referenz wird die von Theodor W. Adorno, Else Frenkel-Brunswick, Daniel J. Levison und R. Nevitt Sanford 1950 publizierte Schrift „The Authoritarian Personality“ über die psychologischen Grundlagen von Vorurteilen genannt. Erich Fromm hatte bereits 1936 für das

beeinflussten Diskussion um die Gesamtschule einen breiten Raum einnahm – derzufolge verlängert sich ein autoritäres politisches Regime in die Familienerziehung hinein, wo die Manipulation durch Angst dazu führe, dass die eigenen Bedürfnisse und unerlaubte Impulse unterdrückt würden. Die zweite Denktradition argumentiert mit dem antiautoritären Humanitätsideal im Sinne Alexander S. Neills, wonach ein Angstsyndrom etwa aufgrund von Überforderung von ErzieherInnen und LehrerInnen verhindere, dass Menschen ihre Möglichkeiten der Selbstentfaltung realisieren können (Fend, 1982, S. 315–316). Die Forscher um Helmut Fend verbanden diese Ansätze mit der sich in der Psychologie damals entwickelnden Angstforschung, die nach dem Zusammenhang von Angst in Leistungssituationen und der ‚Ich-Stärke einer Person‘ bzw. den Vorstellungen von der eigenen Leistungsfähigkeit fragte. Damit bezog man sich auf angloamerikanische kognitive Gefühlstheorien, mit denen sich auch in der deutschsprachigen Forschung die Erkenntnis durchgesetzt hatte, dass das zentrale Element für die Entstehung von Angst die subjektive Bewertung einer Situation als Bedrohung ist (vgl. Hascher, 2004, S. 75–77).

Fend und sein Team haben mit dem sog. „Konstanzer Schulangst-Fragebogen“ (KFS) ihre eigenen Angst-Analyse-Instrumente entwickelt, die andere Schulstudien später übernehmen sollten (vgl. z. B. Matzner & Pfeiffer, 1977). Die Frage, ob denn Gesamtschulen gegenüber traditionellen Schulen wirklich die angstfreieren Schulen sind, sollte über Datenerhebungen per Fragebogen in Hessen, Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen beantwortet werden. Hierfür wurden Skalen zu Angst und Selbstvertrauen auf der Grundlage von ca. 30 Einzelitems konstruiert. Zum Beispiel lauteten die abgefragten Items etwa für die sog. Selbstzweifelkomponente: „Manchmal denke ich zu Beginn einer Klassenarbeit, was das alles zur Folge haben kann, wenn ich sie nicht gut schreibe.“ Das „Begabungsselbstbild“ wurde etwa abgefragt über Sätze wie „Häufig denke ich, ich bin nicht so begabt wie die anderen“, das „Selbstwertgefühl“ über „Ich halte nicht viel von mir“ (Fend, 1982, S. 320–322).

Die Bedeutung der Studie lag neben ihrer wissenschaftlich-methodischen Vorbildfunktion in ihrer politischen Wirkungsmacht, hatte sie doch den heftigen parteipolitischen Streit um die Gesamtschule mit wissenschaftlichen Mitteln zumindest befriedet. Die Befunde belegten allerdings keineswegs eine Überlegenheit der Gesamtschule und lieferten damit nicht die wissenschaftliche Legitimation, wie von den sozialdemokratischen Kultusministerien als Auftraggeber erhofft. Quintessenz der im abwägenden Narrativ des sowohl-als-auch präsentierten Ergebnisse war, dass die Unterschiede zwischen den einzelnen Schulen in jedem Fall größer seien als die zwischen Gesamtschule und traditionellem Schulsystem. Hinsichtlich Angst und Schulfreude ergab die Datenauswertung für HauptschülerInnen und GymnasiastInnen konträre Werte: Auf die Kurzformel gebracht, seien erstere „benachteiligt, aber zufrieden“, letztere hingegen „bevorzugt, aber unzufrieden“; für GesamtschülerInnen wurden hinsichtlich ihres Wohlbefindens

---

vom Frankfurter Institut für Sozialforschung kollektiv produzierte Werk „Studien über Autorität und Familie“ Beiträge verfasst, die seine spätere Forschung zum autoritären Charakter vorwegnahmen („Studien“, 1936).

relativ hohe Durchschnittswerte gemessen (vgl. Fend, 1982; Zusammenfassung bei Hascher, 2004, S. 79–78). Auch eine weitere Studie von 1979 ermittelte auf der Datenbasis von 87 hessischen Schulen ein geringeres Angstniveau an Gesamtschulen und interpretierte dies damit, dass bei diesem Schultyp der „Unterricht schülerzentrierter ist als in allen übrigen verglichenen Schulformen“ (Rolff, 1979, S. 51–56).

Tatsächlich steckte in den hochaggregierten Daten zum Wohlbefinden ein wichtiges Argument, das im politischen Diskurs in Korrelation mit Leistungsdaten für oder gegen die Gesamtschule verwendet werden konnte und mit „glücklich, aber doof“ als flapsige Formel in der Gesamtschuldebatte kursierte. Mit den differenzierten Ergebnissen zum Wohlbefinden von SchülerInnen knüpfte die Fend-Studie an die Vorbehalte an, die gegenüber dem auf kognitiver Förderung basierenden System der äußeren Fachleistungsdifferenzierung durch ein mehrgliedriges Kurssystem (ABC) bereits zuvor bestanden hatten.<sup>7</sup> Es zeigte sich, dass zwar leistungsstarke, in A-Kurse eingeordnete GesamtschülerInnen offenbar zufriedener und angstfreier als GymnasiastInnen waren, die als leistungsschwach in die C-Kurse eingestuften GesamtschülerInnen hingegen Frustration und Versagensängste erlebten (Fend, 1982, S. 367–372). Gerade für Gesamtschulen, die wie im hessischen Wetzlar das System durch gestufte Fachleistungskurse besonders rigide praktizierten, hatte die Studie die Beobachtungen aus dem pädagogischen Alltag bestätigt: Danach sei das Kurssystem mit seinen häufigen Auf- und Abstufungen emotional höchst belastend für die SchülerInnen, da diese die Versetzung in einen leistungsschwächeren Kurs als Abwertung der Persönlichkeit erführen und zudem darunter litten, bei jedem Wechsel aus dem sozialen Zusammenhang ihres Kurses gerissen zu werden. Das neue Wissen über Beeinträchtigungen des Wohlbefindens wurde durch weitere praxisbezogene Forschungen zur Leistungsdifferenzierung und zur sogenannten C-Kurs-Problematik erweitert. Diese waren an den teilweise neu eingerichteten halbstaatlichen, auf die Verbindung von Wissenschaft und Praxis zielenden Instituten wie dem Hessischen Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung (HIBS) oder dem Pädagogische Zentrum in Berlin (PZ) angesiedelt.

Die politische Absage an eine Schulsystemreform, zu der die Ergebnisse der Konstanzer Gesamtschulstudie maßgeblich beitrugen, forderte von der westdeutschen Schulforschung, ihren Fokus seit den späten 1970er Jahren neu auszurichten. Das Forschungsinteresse fokussierte nun nicht mehr die Systemfrage von Schule, sondern die Einzelschule als „pädagogische Handlungseinheit“ (Fend) und die Faktoren, die auf dieser Ebene „Schulqualität“ ausmachen. Unter der Frage „Was ist eine gute Schule und wie ist sie zu verwirklichen?“ gründete sich 1985 ein „Arbeitskreis Qualität von Schule“ (vgl. Steffens & Bargel, 1993; Tillmann, 1989). Bildungs- und wissenshistorisch ist die Neuperspektivierung der Schulforschung in Richtung Schulqualität ein weithin unbestelltes Feld. Insbesondere in ihrer Ausprägung als Schulentwicklungsforschung operiert diese mit normativen Aspekten von Wohlbefinden, wenn etwa von „lebenswerten

7 Neben der äußeren Differenzierung im ABC- oder FEGA-Kurssystem wurde an einigen Modellgesamtschulen auch mit Formen der inneren Differenzierung differenziert (vgl. Keim, 1973, S. 147–286).

Lehr- und Lernbedingungen“, „humanen Umgangsformen“, „einem positiven Selbstwertgefühl der Lernenden und Lehrenden“ und „einer Interessen- und Bedürfnisorientierung“ die Rede ist (Steffens, 2012, S. 21). Für eine in diesem Beitrag nicht zu leistende historische Analyse der Schulentwicklung, die neben Forschung auch Beratung, Weiterbildung und Organisationsentwicklung umfasst, könnten etwa gouvernementalitätstheoretische Perspektiven ertragreich sein (vgl. Bröckling, Krasmann & Lemke, 2000) und die Kategorie Wohlbefinden wäre im Sinne von Subjektivierung und Selbstführung von Schulen bzw. Schüler- und Lehrerindividuen zu schärfen.

#### 4. Die schulische Praxis

Die ersten Gesamtschulen besaßen für viele junge Lehrerinnen und Lehrer große Anziehungskraft: Nicht nur wegen ihrer technisch modernen Ausstattung, sondern auch wegen ihres sich aus einem Amalgam aus modernem Planungswissen, neomarxistischer Gesellschaftskritik und antiautoritärer Pädagogik speisenden Versprechens, eine ganz andere Schule als die herkömmliche gestalten zu können. Schulische Praxis sei durch Prinzipien wie Verwissenschaftlichung und Politisierung grundlegend zu verändern, so lautete der Anspruch vieler als Schulversuche geführter Modellgesamtschulen in der Gründungsphase um 1970. Die Frage, inwieweit Gesamtschulen Orte waren, an denen neues Wissen über andere Lern-, Verhaltens- und Beziehungsformen entstand, soll im Folgenden exemplarisch für die Idee des ‚sozialen Lernens‘ und für das Phänomen ‚Lehrerangst‘ näher erläutert werden.

Das soziale Lernen galt an Gesamtschulen als eigenes fächerübergreifendes Lernziel, dessen Definition zu allererst auf dem Sachverhalt basierte, das Gesamtschulen idealiter von SchülerInnen aus allen sozialen Schichten besucht werden sollten. Gesellschaftliche Unterschiede sollten, so die erziehungsoptimistische Überschätzung schulischer Sozialisationswirkung, durch gemeinsame soziale Erfahrungen überwunden werden. Darüber hinaus kursierten zum sozialen Lernen recht unterschiedliche Ansätze. Der Erziehungswissenschaftler Andreas Flitner sah darin etwa die „sozial-pädagogische Orientierung der Schule“, die sich dadurch stärker mit „Jugendarbeit“ verschränkte (vgl. Überblick bei Prior, 1981, S. 91–92). Der Schulleiter Gerold Becker, vor seiner pädokriminellen Karriere an der Odenwald-Schule wissenschaftlicher Assistent von Heinrich Roth, verstand darunter den Erwerb psychosozialer Fähigkeiten und Einstellungen, d. h. „die Lernvorgänge im Bereich der Gefühle [...] ebenso [...] wie die im Bereich der Werte.“ Schulforscher wie Hans-Günter Rolff und andere vertraten mit dem „strategischen Lernen“ ein Konzept, in dem der „Schüler als Subjekt seiner schulischen Lernarbeit“ die Bedingungen seines Lernens mitreflektiere und dabei strategisch zu handeln lerne. Damit gelte es, Schüler zur „Arbeit an der Veränderung der repressiven Bedingungen freier Entfaltung aller menschlichen Fähigkeiten“ zu befähigen (vgl. Überblick bei Prior, 1981, S. 91–92).

Bei der Frage, welches Gewicht dem sozialen Lernen gegenüber dem fächerbezogenen Lernen zugemessen wurde, zeigte sich in der zeitgenössischen Schulpublizistik,

dass das Ringen um die politisch-pädagogische Ausrichtung der Gesamtschule stark von den entstehenden Neuen Sozialen Bewegungen<sup>8</sup> und den damit verbundenen gesamtgesellschaftlichen Werteverstärkungen von „Pflicht-“, zu „Selbstentfaltungswerten“ geprägt war (vgl. zur Historisierung der sozialwissenschaftlichen Wertewandelsforschung Rödter, 2008). Frühe Publikationen vertraten die Ansicht, dass es für eine Gesamtschule auf jeden Fall „wichtiger“ sei, „soziales Lernen zu ermöglichen als die Leistungen in den traditionell bedeutsamen Fächern zu steigern“ (Rolff & Tillmann, 1974, S. 73). Soziales Lernen wurde auch als wünschenswertes Gegengewicht zum vorwiegend kognitiv ausgerichteten Gesamtschulunterricht ins Feld geführt: Nachdem sich bei der besonders unterstützungswürdigen Zielgruppe der „Arbeiterkinder“ „Erscheinungen der kollektiven Unlust“ gezeigt hätten, sollte damit auf eine positive Identifikation mit ihrer sozialen Klasse hingearbeitet werden (Lotz, 1974, S. 111, 121). Innerhalb der Gemeinnützigen Gesellschaft Gesamtschule (GGG) gab es eine eigene Arbeitsgruppe, um das Konzept auch im naturwissenschaftlichen Fachunterricht zu verankern und damit bei SchülerInnen die „Bereitschaft und Fähigkeit zum Abbau demokratisch nicht legitimer Herrschaft“ zu fördern (GGG, 1977, S. 71–72).

Soziales Lernen wurde mithin eine Art Sammelbegriff für die nichtkognitiven kommunikations- und verhaltensbezogenen Aspekte schulischen Lernens, der in seinen psychologisierenden Beschreibungsmustern Mitte der 1970er Jahre – unter ganz anderen politischen Vorzeichen – die neoliberalen Selbstführungsregime und Kompetenzdiskurse seit den 1990er Jahren anklingen lässt (vgl. Bröckling, 2007). So zählte eine Arbeitsgruppe der GGG 1977 als Lernziel folgende „wünschenswerten Einstellungen und Werthaltungen“ auf: „soziale Sensibilität (z.B. die Fähigkeit, sich in die Lage eines anderen zu versetzen), Bereitschaft anderen mit abweichender Meinung zuzuhören, sich getrauen, seine Meinung zu vertreten, Solidarität mit Unterdrückten und sozial Benachteiligten empfinden“ (GGG, 1977, S. 114). Anzustreben seien ebenfalls „soziale Fertigkeiten“, unter denen vor allem Kommunikationstechniken wie die Beherrschung der verschiedenen Arten von Diskussion wie „brainstorming, gemeinsame Reflexion, kontroverse Diskussion“ und Diskussionsleitung verstanden wurde (GGG, 1977, S. 71–72). Neben politischem Bewusstsein und Kritikfähigkeit umfasste das Konzept offenbar auch neue, auf Aktivierung, Persönlichkeitsentwicklung und Kommunikation zielende Verhaltenserwartungen an SchülerInnen, wenn etwa von „aktivem und systematischem Aneignen von Wissen, von Verhaltensweisen – der Fähigkeit zur Kooperation oder die Geduld[,] aber auch das Selbstvertrauen beim Lösen von Problemen“ und vom „Aneignen bestimmter emotionaler Grundeinstellungen“ die Rede war (GGG, 1977, S. 81).

In den zeitgenössischen Auffassungen zum sozialen Lernen spiegelten sich die großen pädagogischen Erwartungen und Hoffnungen wider, auf das Lern- und Sozialverhalten von SchülerInnen produktiv einwirken zu können. Dass sich die schulische Praxis solchen Erwartungen immer wieder entzog, zeigen die Erfahrungsberichte von

8 Vgl. zur Kulturgeschichte der mit dem Zerfall der Studentenbewegung entstehenden Neuen Sozialen Bewegungen bzw. Alternativbewegungen die Studie von Reichardt (2014).

LehrerInnen sowie die, nicht nur an Gesamtschullehrkräfte adressierte, pädagogische Literatur über ‚Lehrerangst‘. An Gesamtschulen scheint das Unterrichten in den frühen Jahren auch aufgrund bildungspolitischer Versäumnisse mitunter schwierig gewesen zu sein: Die GesamtschullehrerInnen der ersten Stunde waren als solche weder ausgebildet noch darauf vorbereitet, mit der größeren Schülerheterogenität an Gesamtschulen umzugehen. Zu ihrem jungen Alter und der beruflichen Unerfahrenheit kam ein eher partnerschaftlicher, auf symmetrische Kommunikation angelegter Unterrichtsstil, den Kinder aus einem unterprivilegierten Sozialmilieu offenbar nicht gewöhnt waren (vgl. z. B. Herz, 1976).

Die immer wieder beklagten Disziplinschwierigkeiten sind ein Hinweis darauf, dass sich an manchen Gesamtschulen das Aushandeln eines neuen ‚Erziehungsvertrags‘ in konflikthaften Lehrer-Schüler-Konstellationen zu realisieren schien. Bisweilen wurde das Klassenzimmer zum Ort starker Emotionen und latenter oder manifester physischer Gewaltbeziehungen, wie im Fall einer Gesamtschullehrerin, die die Verhältnisse an ihrer Schule wie folgt beschrieb:

Ähnlich wie ihr Umgang untereinander ist auch der Umgang der Schüler mit den Lehrern. Was müssen die Kollegen unserer Schule sich an Aggressionen und Widerstand gefallen lassen. Von der Bedrohung bis zum körperlichen Angriff ist alles möglich, wobei sich hier eindeutig das Gesetz des Stärkeren durchsetzt: Frauen und Männer ohne kräftige Statur und Stimme werden eher ‚fertig gemacht‘. Dabei ist die Gefahr der eigenen Verrohung sehr groß. Hilflosigkeit führt zu Druck, Angst schlägt um in Aggression und allmählich entsteht ein solcher Prozess der Selbstentfremdung, daß man erschrocken neben sich steht und sich fragt, ob diese schreckliche Wesen, daß da neben einem selbst agiert, man selbst sein soll. (Fend, 1984, S. 211)

Bei der Quelle handelt es sich um einen undatierten Abschiedsbrief der Lehrerin an ihr Kollegium, der vor allem eine Enttäuschung über die tiefe Kluft zwischen pädagogischem Anspruch und schulischer Wirklichkeit beschreibt. In einem anderen Beispiel berichtete der Lehrer einer niedersächsischen Gesamtschule 1979 auf einer Tagung zum Thema Schulangst, dass insbesondere Schüler im Pubertätsalter aggressiv auf disziplinierendes Lehrerverhalten reagierten und den Lehrer „zu unangemessenem Verhalten“ trieben. Dies führe „in nicht wenigen Fällen zu Ausfallreaktionen seitens der Lehrer (z. B. Anschreien, Tätlichkeiten, Tränenausbrüche)“ (Szymanek 1981, S. 77).

Eines der dominanten Diskursmuster, um die Ursachen für die derart destabilisierten Lehrer-Schüler-Beziehungen zu beschreiben, war in den 1970er Jahren die ‚Lehrerangst‘. Dabei erleichterte es die zeitgleich stattfindende Debatte über die Schulangst von SchülerInnen, dass nunmehr auch die Angst von LehrerInnen als ein legitimes Gefühl offen thematisiert und Bestandteil des professionellen Handlungswissens werden konnte (vgl. auch Weidemann, 1983). Die Auffassung, dass es sich bei Angst um eine beruflich bedingte, vollkommen natürliche Emotion von LehrerInnen handelt, vertrat zum Beispiel Kurt Singer, Dozent für Schulpädagogik: Die „Schulsituation [...] ist dazu



angetan, im Lehrer Angst auszulösen“, denn dieser könne „sich nicht darauf verlassen, daß die Schüler ihm wohlgesonnen sind.“ Vielmehr müsse er „etwas mit ihnen unternehmen, was deren Bedürfnissen entgegensteht“ – nämlich „Stoff durchnehmen“ und die Schüler „prüfen und ‚gerecht‘ in eine Notenreihe einordnen, obwohl er weiß, daß das pädagogisch falsch ist und er damit den Kindern Unrecht antun muß“ (Singer, 1979, S. 163–164).

Zur Durchsetzung des Deutungsmusters ‚Lehrerangst‘ trug neben der faktisch hohen Arbeitsbelastung engagierter PädagogInnen und den Reformenttäuschungen auch die Popularisierung psychologischen Wissens in Lehrerkreisen bei.<sup>9</sup> War die Psychologie neben der Soziologie bereits die Referenzwissenschaft der Bildungsreformer der 1960er Jahre gewesen, erreichten nun die auf die pädagogische Praxis hin konzipierten Hilfsangebote des ‚Psychobooms‘ die Lehrerzimmer. Psychoanalyse und Humanistische Psychologie stellten für ‚Lehrerangst‘ nicht nur das Begriffsinstrumentarium, sondern auch die Bearbeitungsform bereit. Denn es gehe, wie es der in der Lehrerbildung tätige Pädagoge und Psychoanalytiker Horst Brück ausdrückte, weniger um den wissenschaftlichen, objektivierend beschreibenden Zugang „von außen“ als vielmehr um die subjektive Erfahrung „von innen“, mithin um die Frage „Wie wird Lehrerangst im konkreten Einzelfall agiert, abgewehrt, erlebt, bearbeitet, verarbeitet?“ (Brück, 1981b, S. 84–86). Brück selbst hatte 1978 die vielrezipierte Studie „Die Angst des Lehrers vor seinem Schüler“ vorgelegt, deren Basis psychoanalytische Tiefeninterviews waren (vgl. Brück, 1978). Dabei galt für ihn wie für andere, dass gemäß dem psychoanalytischen Grundprinzip nicht der „angstfreie Lehrer“ das Ziel sei, „sondern der Lehrer, der mit seiner Angst umzugehen lernt, der sie nicht verleugnet, sondern immer wieder neu bearbeitet“ (vgl. auch Singer, 1979, S. 165).

Unter der Frage „Ist Lehrerverhalten trainierbar?“ stellte die Zeitschrift *Gesamtschule* 1974 die unterschiedlichen Konzepte auf dem schulpädagogischen Therapie Markt vor. Neben „Microteaching und Microanalyse“, in denen Unterrichtsfertigkeiten analysiert und trainiert würden, wurden „Verhaltenstherapie und Verhaltensmodifikation“ sowie gruppentherapeutische Verfahren erläutert. Während verhaltenstherapeutische Ansätze, die auf die „Anwendung lerntheoretischer Prinzipien auf Probleme menschlichen Verhaltens“ (Wagner, 1974, S. 13) zielten, Mitte der 1970er Jahre eher vereinzelt in der Lehrerweiterbildung vorkamen, war die Gruppendynamik ausgesprochen populär. Hinter dem Begriff Gruppendynamik verbarg sich eine hybride Vielfalt unterschiedlicher Verfahren, die ihre Schwerpunkte entweder stärker auf die Persönlichkeit des Einzelnen, auf die Gruppenprozesse, auf die Organisation und Institution oder auf die Fachqualifikation und das konkrete Lehrerverhalten legten (vgl. Wagner, 1974). Ansätze der Humanistischen Psychologie von Carl Rogers und anderen fanden bereits vor ihrer Übersetzung in den späten 1970er Jahren über die erziehungspsychologischen

9 Bildungshistorische Arbeiten über die Durchsetzung der Psychologie im Schulwesen fehlen meiner Kenntnis nach völlig. Vgl. die kulturgeschichtliche Sondierung des Feldes bei Tändler (2015) sowie als anregenden Problemaufriss Schön (1993). Zur Psychologisierung der Lehrerbildung in den 1990er Jahren vgl. Larcher & Tröhler (2002).

Arbeiten von Anne-Marie und Reinhard Tausch Eingang in die in der Lehrerbildung verwendete Literatur (Tändler, 2015, S. 103–105).<sup>10</sup>

Die gruppentherapeutischen Angebote zielten darauf, nicht mehr zeitgemäßes autoritäres Lehrerverhalten zu korrigieren und Handlungsfähigkeit in alltäglichen Konfliktsituationen einzuüben. Dabei ging es darum, „Selbsterfahrung und Reflexion“ der „affektiven-interaktionellen Anteile des Unterrichts“ in einem Gruppen-Setting durch konkrete Übungen zu praktizieren (Brück, 1981b, S. 89–90). In der Regel wurde dabei in einem ersten Schritt über eine angstmachende Konfliktsituation berichtet, wie im Folgenden durch eine Lehrerin und Gruppenteilnehmerin:

Ich betrete das Klassenzimmer meiner 8. Klasse. Da sitzen 34 Schüler mit ihren Stühlen auf den Tischen. Auch meinen Stuhl haben sie auf den Schreibtisch gestellt. Die Schüler sitzen ruhig, keiner sagt ein Wort. Mich ängstigt nicht nur, daß ich mich völlig hilflos fühle, sondern auch die gefährliche Situation für die Schüler: Die Stühle haben gerade noch Platz auf den schmalen Tischen und die Stuhlbeine stehen bereits am äußersten Rand des Tisches. Wenn also ein Schüler ein paar Zentimeter rückt, dann muß er herunterstürzen. (Singer, 1979, S. 202)

Die SeminarteilnehmerInnen mussten anschließend in einem mehrschrittigen Übungsablauf versuchen, sich in die Situation „einzufühlen“ und Vermutungen über ihr mögliches Verhalten anstellen sowie unterschiedliche Handlungsmöglichkeiten diskutieren. In dem beschriebenen Fall wurde als „günstiges pädagogisches Handeln“ das Eingestehen der eigenen Schwäche und Unsicherheit durch Ich-Botschaften angesehen, das sich in Sätzen ausdrückte wie „[...] ich kann euch nicht zwingen wieder von euren Tischen herunterzukommen. Aber ich würde gern mit euch darüber reden, was da jetzt ist“ oder „Ihr wißt, daß ich so nicht unterrichten kann, aber vielleicht können wir darüber reden, wie es dazu kam, daß ihr da oben sitzt?“ (Singer, 1979, S. 205–206).

Die Vorstellung, dass nichtautoritäres kommunikatives Verhalten und „eine emotional entspannte Beziehung zwischen Lehrer und Schüler [...] das Lernen“ förderte und auch zum eigenen Wohlbefinden in der Unterrichtssituation beitrug, dürfte sich zwar zunehmend im Praxiswissen von PädagogInnen niedergeschlagen haben (Singer, 1979, S. 189). Gleichwohl schien es aber gegenüber der Modewelle „hochgezüchteter Innerlichkeit“ durchaus Vorbehalte gegeben zu haben, assoziierte man „Verhaltenstraining“ eher mit der äußerlichen Dressur von „gequält lächelnden Lehrern, die alle 50 Sekunden ‚bitte‘ sagen“ (Wagner, 1974, S. 11). Ein Leserbrief fragte 1974 in der Zeitschrift *Gesamtschule* rhetorisch: „Was kann es für die soziale Verhaltensweise eines Lehrers För-

10 Wie Konzepte wie Supervision und Gruppendynamik in den 1970/80er Jahren die Lehrerweiterbildung prägten bzw. wie Ansätze der Themenzentrierten Aktion von Ruth Cohn das pädagogische Handlungswissen mitkonstituierten, ist historisch noch kaum erforscht. Die kurzorische Materialdurchsicht legt die Vermutung nahe, dass es sich bei den Initiatoren zumeist um Lehrkräfte selbst handelte, die nach einer Zusatzausbildung in Psychotherapie oder Psychoanalyse in die Lehrerweiterbildung wechselten.

derliches bedeuten, wenn er in Isolierstationen des sensitivity trainings mal seinen Gefühlen Luft gemacht hat?“ („Verhaltenstraining“, 1974, S. 36). Als Alternative schlug der Lehrer und Reformpädagoge Otto Herz vor, überforderte GesamtschullehrerInnen sollten sich besser auf ihre ureigene Erzieherrolle konzentrieren und die Gesamtschule stärker als bisher als Erziehungsschule begreifen. Dabei könnten, so Herz, „pädagogische Impulse aus früheren reformpädagogischen Bewegungen ein Einstieg für ein neues Lernfeld für Lehrer sein“, im Übrigen seien diese, so fügte er hinzu, „billiger und oft brauchbarer als psychosoziale Trainings, nach denen so viele rufen“ (Herz, 1976, S. 9).

Das zeitgeschichtliche Forschungsinteresse an der Hinwendung zum eigenen Selbst und der Herausbildung neuer Subjektkulturen erlaubt neue Perspektiven auf die Schulgeschichte der 1970/80er Jahre (vgl. Maasen, Elberfeld, Eitler & Tändler, 2011; vgl. Tändler, 2016). Inwieweit Gesamtschulen Orte waren, an denen sich die „Sensibilisierung des Subjekts“ (Biess, 2008) stärker ausformte als in anderen Schultypen, lässt sich kaum pauschal beantworten. In ihrer Programmatik finden sich indessen Anhaltspunkte dafür, dass Aspekten von Subjektivität und mithin von subjektivem Wohlbefinden eine zentrale Rolle zugeschrieben wurde. So konturierte etwa der Schulforscher H.-G. Rolff die Gesamtschule 1980 als dezidierten Gegenentwurf zur „Buch-, Pauk- oder Leistungsschule, in der Lernen nur über den Kopf“ abliefe und „Gefühle, persönliche Interessen und Erleben keine angemessene Rolle spielten“ (Rolff, 1980, S. 12). Das damit verbundene neue Subjekt- bzw. Bildungsideal wurde als eine Schülerpersönlichkeit begriffen, die „aktiv“, „kritisch“, „politisch“, die jedoch auch „genussfähig“ sein soll und „die sich vor den eigenen Gefühlen nicht verkriecht und herausgefunden hat, was Spaß macht“ (Rolff, 1980, S. 13).

Indizien dafür, dass sich psychologisch-therapeutische Denk- und Handlungsmuster an Gesamtschulen verbreiteten, bieten die Berichte über die Bundeskongresse der GGG in den 1980er Jahren. Dort wird etwa konstatiert, dass die Tendenz in der Praxis von Gesamtschulen „deutlich zu ganzheitlicher Arbeit und zur Überwindung enger Fachgrenzen“ gehe (GGG, 1984, S. 10). Diese Einschätzung basierte auf einer Umfrage der Verbandszeitschrift *Gesamtschul-Kontakte*, die Lehrkräfte und SchulleiterInnen 1984 dazu aufrief, über die schuleigenen „Aktivitäten an pädagogischer Profilbildung“ zu berichten. Neben Freinet-Pädagogik, projektorientiertem Unterricht und „freier Arbeit“ wurde dabei auch der psychotherapeutische Ansatz der Gestaltpädagogik genannt, der an einigen Gesamtschulen offenbar in Form von „Traumreisen“ stattfand, und dort, indem „emotionale Anteile in die Unterrichtsarbeit einfließen, [...] eine starke Lehrersteuerung erfordert“ (GGG, 1984, S. 10). Möglicherweise war die Gesamtschule dieser Zeit neben privaten Alternativschulen besonders aufnahmefähig für therapeutische Semantiken und Praktiken, versprachen diese doch einerseits das Sinnvakuum, das die Ernüchterung über die politische Marginalisierung dieser Schulform hinterlassen hatte, zu füllen und andererseits die eigene Profilbildung im wachsenden Konkurrenzgefüge mit dem Gymnasium zu fördern.

## 5. Schluss

Der Beitrag argumentiert, dass im Schulwesen der Bundesrepublik seit den 1970er Jahren zunehmend auf neues pädagogisches Wissen über das Befinden von SchülerInnen und LehrerInnen zurückgegriffen wurde. Für die Entstehung und Verbreitung dieses Wissens fungierte die Gesamtschule – im Kontext gewandelter Erziehungskulturen nach 1968 und eines gesamtgesellschaftlichen Wertewandels – offenbar als Ideen-spender und Drehscheibe zugleich, denn in diesem hochumstrittenen Projekt wirkten öffentliche, wissenschaftliche und praxisbezogene Schuldiskurse zusammen, die sich mittelfristig im Schulwesen insgesamt niederschlugen. In der öffentlichen Debatte verschmolzen in den Jahren der neokonservativen Wende die kontroversen Auffassungen über die Gesamtschule mit älteren Diskursmustern wie ‚Überbürdung‘, aber auch mit wissenschaftlichen Befunden über ‚Leistungsangst‘ und ‚Schulstress‘ zu einem breiten Diskurs über das Leiden an und in der Schule. Die pauschale Forderung nach einer Humanisierung von Schule erwies sich am Ende der Bildungsreform für bürgerliche Eltern von GymnasialschülerInnen, für ReformpädagogInnen wie auch linksalternative Lehrkräfte anschlussfähig, auch wenn etwa über angemessene Leistungsanforderungen und Lehrmethoden höchst unterschiedliche Vorstellungen fortbestanden.

Der politische Streit um die Gesamtschule generierte eine breite empirische Schulforschung zu diesem Schultyp. Die umfangreiche Studie der Forschergruppe um Helmut Fend zum Vergleich der Gesamtschule mit herkömmlichen Schulen des dreigliedrigen Systems widmete dem Phänomen ‚Schulangst‘ breiten Raum. Schließlich zeigte sich für den Diskurs über die Schulpraxis am Beispiel der ‚Lehrerangst‘ und des ‚sozialen Lernens‘, dass in Gesamtschulen das Verständnis schulpädagogischer Praxis anfänglich eher von neomarxistischen und psychoanalytischen Referenzhorizonten geprägt war, bevor sich zunehmend therapeutische Deutungs- und Handlungsmuster durchsetzten. Inwiefern solche Prozesse der ‚Therapeutisierung‘ im Schulwesen allgemein und möglicherweise gerade in Gesamtschulen auf besondere Resonanz stießen und inwieweit sich in manchen Lehrerkollegien Affinitäten zum Wertekosmos des alternativen Milieus ausbildeten, ist eine Frage, die genauerer exemplarischer Erforschung vorbehalten ist.

In dem hier betrachteten Zeitraum der 1970/80er Jahre war Wohlbefinden in öffentlichen, wissenschaftlichen und praxisbezogenen Schuldiskursen alles andere als ein trennscharfes Konzept. Vielmehr handelte es sich dabei um eine Gemengelage aus Werten und Emotionen wie Emanzipation, Humanität, Angstfreiheit und Lernfreude, die, angetrieben von der Wissenszirkulation in Öffentlichkeit, Forschung und Schulpraxis den Übergang zum ‚therapeutischen Zeitalter‘ markierte. Diese bildete mit dem Ende der Nachkriegsprosperität und fortschrittsoptimistischer Modernisierungstheorien die normativen Suchbewegungen auch im Bereich von Schule ab. Der Beitrag wollte erste Schneisen durch das Material der jüngeren Bildungsgeschichte schlagen. Es bleibt zukünftigen bildungshistorischen Forschungen vorbehalten, noch genauer die Rückkopplungen und Resonanzen zwischen schulischer Praxis, Wissenschaft und Gesellschaft herausarbeiten und zu zeigen, wie Wohlbefinden als Legitimationsstrategie und als neue

Verhaltensnorm im Zeichen eines psychosomatischen Selbstmanagements funktionierte und sich damit möglicherweise in einen grundsätzlichen Funktionswandel von Schule einordnet.

## Quellen und Literatur<sup>11</sup>

- Adorno, T., Frenkel-Brunswik, E., Levinson, D. J., & Sanford, R. N. (1950). *The Authoritarian Personality*. New York: Harpers & Brothers.
- Betz, T., & Andresen S. (2014). Child Well-being. Potenzial und Grenzen eines Konzepts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60(4), 499–504.
- Biess, F. (2008). Die Sensibilisierung des Subjekts: Angst und „neue Subjektivität“ in den 1970er Jahren. *Werkstatt Geschichte*, 49, 51–72.
- Bröckling, U. (2007). *Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bröckling, U., Krasmann, S., & Lemke T. (2000). *Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Brück, H. (1978). *Die Angst des Lehrers vor seinem Schüler*. Reinbek: Rowohlt.
- Brück, H. (1981a). Einleitung. In J. Diederich (Hrsg.), *Angst in der Schule* (S. 2–3). Frankfurt a. M.: GFPP.
- Brück, H. (1981b). Thesen- und Literaturblatt zum Thema ‚Zugänge zur Lehrerangst‘. In J. Diederich (Hrsg.), *Angst in der Schule* (S. 84–90). Frankfurt a. M.: GFPP.
- Deutscher Bildungsrat (1969). *Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen*. Stuttgart: Klett.
- Diederichs, J. (Hrsg.) (1981). *Angst in der Schule*. Frankfurt a. M.: GFPP.
- Doering-Manteuffel, A., & Raphael L. (2008) (Hrsg.). *Nach dem Boom. Perspektiven auf die Zeitgeschichte seit 1970*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Ebert, W. (Hrsg.) (1979). *Lehrer – Gefangener oder Gestalter der Schule*. München: M. V. G.
- Engholm, B. (Hrsg.) (1985). *Demokratie fängt in der Schule an. Beiträge zur Wiederherstellung der Bildungspolitik*. Frankfurt a. M.: Eichborn.
- Es gibt keine fröhliche Jugend mehr* (1976). Der Spiegel, 23, 38–52.
- Fend, H. (1974). *Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation*. Weinheim: Beltz.
- Fend, H. (1982). *Gesamtschule im Vergleich. Bilanz der Ergebnisse des Gesamtschulversuchs*. Weinheim: Beltz.
- Fend, H. (1984). *Pädagogik des Neokonservatismus*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Fend, H. (2009): Bildungsforschung von 1965 bis 2008. Eine biografisch geprägte Geschichtsschreibung. In B. Wischer & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft auf dem Prüfstand: Schulbezogene Forschung und Theoriebildung von 1970 bis heute* (S. 15–34). Weinheim/München: Juventa.
- Fend, H., Knörzer, W., Nagel, W., Specht, W., & Vöth-Szusdziara, R. (1976). *Sozialisationsseffekte der Schule*. Weinheim: Beltz.
- Führ, C. (1995). Schulpolitik in Hessen 1945–1994. In B. Heidenreich & K. Schacht (Hrsg.), *Hessen. Gesellschaft und Politik* (S. 157–177). Stuttgart: Kohlhammer.

<sup>11</sup> In diesem Quellen- und Literaturverzeichnis sind entsprechend den bibliographischen Standards, die die ZiPäd derzeit nutzt, Archivquellen und Literatur nicht getrennt aufgeführt. Das entspricht nicht den disziplinären Standards historiographischer Beiträge. Die ZiPäd wird in Zukunft die genutzten Standards anpassen und die getrennte Auflistung ermöglichen. (Die Herausgeber\*innen des Beiheftes)

- Gass-Bolm, T. (2005). *Das Gymnasium 1945–1980. Bildungsreform und gesellschaftlicher Wandel in Westdeutschland*. Göttingen: Wallstein.
- GGG = Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule. Bundeskongreß Gesamtschule (1977). *Referate – Berichte der Arbeitsgruppen*. (Eigendruck)
- GGG = Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule (1984). Bundeskongress der GGG 31.5.–2.6.1984 in der Staudinger Gesamtschule Freiburg. Ergebnisse der Arbeitsgruppen. *Gesamtschulkontakte*, 3, S. 12–16.
- Hahn, S. (1995). Bildungspolitik. In G. Stötzel & M. Wengeler (Hrsg.), *Kontroverse Begriffe. Geschichte des öffentlichen Sprachgebrauchs in der Bundesrepublik Deutschland* (S. 211–244). Berlin: de Gruyter.
- Haring, G. (1980). *Schulstress – Die Wiederkehr eines alten Problems. Die Überbürdungsdebatte im 19. Jahrhundert als Hintergrund zur Bewertung der Schulstreßdiskussion in den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts*. Berlin: Institut für Bildungs- und Gesellschaftswissenschaft, TU Berlin.
- Hascher, T. (2004). *Wohlbefinden in der Schule*. München/Berlin: Waxmann.
- Hellbrügge, T. (21.12. 1973). Unsere Schule macht die Kinder krank! *Deutsche Zeitung Christ und Welt*, 51, S. 9.
- Helmke, A. (1981). Neuere Ergebnisse der empirischen Schulangstforschung In J. Diederichs, (Hrsg.) *Angst in der Schule* (S. 33–55). Frankfurt a. M.: GPPF.
- Herz, O. (1976) Die vierfache Überforderung der Lehrer – Resignation der einzige Ausweg? *Gesamtschule*, 8(4), 4–9.
- Keim, W. (1973). *Gesamtschule. Bilanz ihrer Praxis*. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Kogon, E. (Hrsg.) (1974). *Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre. Konflikt und Konsens in der Gesellschaft der Gegensätze. Protokolle der Veranstaltungen in der Reihe Hessenforum*. Frankfurt a. M.: Aspekte.
- Kury, P. (2012). *Der überforderte Mensch. Eine Wissensgeschichte vom Stress zum Burnout*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Larcher, S., & Tröhler D. (2002). Von der Psychologie zur Psychotherapie? Die Psychologisierung der Lehrer- und Lehrerinnenbildung und ihre Folgen. Eine Diskussion. *Zeitschrift für Pädagogische Historiografie*, 8(2), 98–103.
- Lotz, H. (1974). „Disziplinschwierigkeiten“ und schulische Verhaltensauffälligkeiten. In H.-G. Rolff (Hrsg.), *Strategisches Lernen in der Gesamtschule. Gesellschaftliche Perspektiven der Schulreform* (S. 111–133). Reinbek: Rowohlt.
- Maasen, S., Elberfeld, J., Eitler, P., & Tändler, M. (2011) (Hrsg.). *Das beratene Selbst. Zur Genealogie der Therapeutisierung in den „langen“ Siebziger*. Bielefeld: Transcript.
- Matthiesen, H. (19.12.1980). Die ideale Schule bleibt eine Utopie. *Die Zeit*. <http://www.zeit.de/1980/52/die-ideale-schule-bleibt-eine-utopie> [11.03.2017].
- Matzner, J., & Pfeiffer, J. (1977). *Schulangsterfahrungen von Gesamtschülern*. Berlin: Pädagogisches Zentrum.
- Mut zur Erziehung* (1979). Beiträge zu einem Forum am 9./10. Januar 1978 im Wissenschaftszentrum Bonn-Bad Godesberg. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Prior, H. (1981). Soziales Lernen als zentraler Bestandteil der Gesamtschule. In H. Ludwig (Hrsg.), *Gesamtschule in der Diskussion* (S. 91–96) Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reichardt, S. (2014). *Authentizität und Gemeinschaft. Linksalternatives Leben in den siebziger und frühen achtziger Jahren*. Berlin: Suhrkamp.
- Rödter, A. (Hrsg.) (2008). *Alte Werte – Neue Werte. Schlaglichter des Wertewandels*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Rolff, H.-G. (1979). *Brennpunkt Gesamtschule. Perspektiven der Schultheorie und Bildungspolitik (Studententexte Fernuniversität)*. München: Juventa.
- Rolff, H.-G. (1980). Wem hat die Bildungsexpansion genützt? *Gesamtschul-Kontakte*, 2, 1–13.



- Rolff, H.-G., & Tillmann, H.-J. (1974). *Strategisches Lernen in der Gesamtschule. Gesellschaftliche Perspektiven der Schulreform*. Reinbek: Rowohlt.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimer, P., & Ouston, J. (Hrsg.) (1979). *Fifteen Thousand Hours. Secondary Schools and their Effects on Children*. London: Open Books.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimer, P., & Ouston, J. (Hrsg.) (1980). *Fünfzehntausend Stunden – Schulen und ihre Wirkung auf die Kinder*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Sarasin, P. (2011). Was ist Wissensgeschichte? *Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur*, 3(1), 159–172.
- Schön B. (1993). *Therapie statt Erziehung? Chancen und Probleme der Therapeutisierung pädagogischer und sozialer Arbeit* (2. erw. Aufl.). Frankfurt a. M.: VAS.
- Singer, K. (1979). Von der Angst und Abhängigkeit des Lehrers zu pädagogischer Mündigkeit. In W. Ebert (Hrsg.), *Lehrer – Gefangener oder Gestalter der Schule* (S. 160–216). München: M. V. G.
- Steffens, U. (2012). *Schulqualitätsdiskussion in Deutschland – ihre Entwicklung im Überblick*. Mainz: Institut für Qualitätsentwicklung.
- Steffens, U., & Bargel T. (1993). *Erkundungen zur Qualität von Schule*. Neuwied: Luchterhand.
- Studien über Autorität und Familie. Forschungsberichte aus dem Institut für Sozialforschung Frankfurt a. M.* (1936). Paris: Felix Alcan.
- Szymanek, P. (1981). Angst in der Schule – aus der Sicht des Lehrers. In J. Diederichs (Hrsg.) (1981), *Angst in der Schule*. (S. 71–79) Frankfurt a. M.: GPF.
- Tändler, M. (2015). Erziehung der Erzieher. Lehrer als problematische Subjekte zwischen Bildungsreform und antiautoritärer Pädagogik. In P. Eitler & J. Elberfeld (Hrsg.), *Zeitgeschichte des Selbst. Therapeutisierung – Politisierung – Emotionalisierung* (S. 85–112) Bielefeld: transcript.
- Tändler, M. (2016). *Das therapeutische Jahrzehnt. Der Psychoboom in den siebziger Jahren*. Göttingen: Wallstein.
- Tenorth, H.-E. (2008). Bildung als Wert und Werte in der Bildung. In A. Rödter & W. Elz (Hrsg.), *Alte Werte – neue Werte* (S. 56–65). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Tillmann, K.-J. (1989). *Was ist eine gute Schule?* Hamburg: Bergmann und Helbig.
- Tillmann, K.-J. (2009). Erziehungswissenschaft und Schulreform. Erfahrungen aus vierzig Jahren. In B. Wischer & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft auf dem Prüfstand: schulbezogene Forschung und Theoriebildung von 1970 bis heute* (S. 51–68). Weinheim/München: Juventa.
- Verhaltenstraining – nur eine Modewelle* (1974). Leserbrief. *Gesamtschule*, 6(6), 36.
- Wagner, A. C. (1974). Wie kann Verhalten trainiert werden – und soll es sein? *Gesamtschule*, 6(4), 11–15.
- von Friedeburg, L. (1989). *Bildungsreform in Deutschland. Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- von Hentig, H. (1993). „Humanisierung“. *Eine verschämte Rückkehr zur Pädagogik?* Stuttgart: Klett-Cotta.
- Wehrs, N. (2014). *Protest der Professoren. Der „Bund Freiheit der Wissenschaft“ in den 1970er Jahren*. Göttingen: Wallstein.
- Weidemann, B. (1983). *Lehrerangst. Ein Versuch, Emotionen aus der Tätigkeit zu begreifen* (2. Aufl.). München: Ehrenwirth.
- Wilhelmi, J. (1988). Plädoyer für eine Kursänderung. In A. Dannhäuser, H.-J. Ipfling & D. Reithmeier (Hrsg.), *Ist die Schule noch zu retten? Plädoyer für eine neue Bildungsreform* (S. 93–100). Weinheim/Basel: Beltz.

**Abstract:** Using the example of the West German comprehensive school, the article explores how the normative concept of school, as a place where students and teachers feel comfortable, could become widely accepted in the 1970s and 1980s. Based on the semantics and knowledge of the comprehensive school, the thesis of the establishment of a paradigm of well-being at school is developed on three levels: firstly, the public debates on school reform and school critics implied categories of well-being; secondly, the article shows the key roles of affective and emotional aspects of the expanding empirical school research of the era; thirdly, the level of school practice is reconstructed using, for example, the concepts of 'social learning' and 'teachers' fear', which both related to the subjective well-being of teachers and students.

**Keywords:** Well-being, Comprehensive School, Education Reform, 'Therapeutisierung', Contemporary History

#### **Anschrift der Autorin**

Dr. Monika Mattes, Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF)  
des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF),  
Warschauer Str. 34–38, 10243 Berlin, Deutschland  
E-Mail: mattes@dipf.de

Heinz-Elmar Tenorth

# Die „Erziehung gebildeter Kommunisten“ als politische Aufgabe und theoretisches Problem

*Erziehungsforschung in der DDR zwischen Theorie und Politik*<sup>1</sup>

**Zusammenfassung:** Erziehung war für die DDR immer ein Thema, „kommunistische Erziehung“ dagegen wird erst nach 1975 von Margot Honecker als Erwartung formuliert und dann intensiv bearbeitet: erziehungstheoretisch und pädagogisch, in der Erziehungsforschung und in ihren leitenden Institutionen, wie der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR (APW), und praktisch im Erziehungsalltag. Konzentriert auf Prozesse und Praktiken der Erziehungsforschung untersucht der Beitrag, wie das Problem an Brisanz gewann, weil einerseits ungeklärt war, was „kommunistische Erziehung“ sein kann und wie sie zu realisieren ist, andererseits die dabei eingeleiteten umfassenden Forschungen zwar zu einer breiten Theoretisierung und Methodisierung der Erziehungsforschung der DDR führten, aber zugleich politisch unerwünschte und theoretisch nicht mehr integrierbare Ergebnisse erzeugten. Dieses Dilemma führte zum Konflikt mit der Politik, aber noch hier folgte die pädagogische Wissenschaft der DDR eher der Logik von Forschung und Theoretisierung als politischen Erwartungen. Simple Codierungen von Wissenschaft unter Bedingungen der Diktatur, z. B. als Staatspädagogik, unkritische Praxis oder pure Legitimationswissenschaft, verdecken diese ambivalenten Relationen von Wissenschaft und Politik.

**Schlagworte:** DDR, Erziehungsforschung, Unterdrücke Bilanz, Akademie der Pädagogischen Wissenschaften, kommunistische Erziehung

## 1. Einleitung

Bei der Betrachtung von Diktaturen und auch in der Analyse ihrer Erziehungsverhältnisse dominiert verständlicherweise die Kategorie der ‚Macht‘. Analysiert man die Praxis von Wissenschaft und Wissensproduktion in Diktaturen, liegt es deshalb auch nahe, vom strukturellen Konflikt von Geist und Macht auszugehen, den Funktionsimperativ von Wissenschaft, als Praxis der Konstruktion von Wissen nach Wahrheitskriterien,

<sup>1</sup> Bei der Erschließung der Quellen haben mich die Mitarbeiter der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF) in Berlin, zumal die Archivleiterin, Frau Dr. Reimers, engagiert unterstützt, ihnen gilt mein besonderer Dank. Dietrich Benner, Gert Geißler, Christa Uhlig und Ulrich Wiegmann danke ich für kritische Kommentare zu einer ersten Fassung dieses Textes, Gert Geißler hatte gleichzeitig neben Materialien, die ich einsehen konnte, für viele Fragen ein offenes Ohr und gute Antworten. Alle verbliebenen Fehler gehen natürlich auf mein Konto.

als Opfer zu sehen, die herrschende Politik als Täter, das ganze System als Exempel von Beherrschung. Auch für die als „durchherrschte Gesellschaft“ (Kocka, 1994) analysierte DDR-Diktatur wurden solche Prämissen vertreten. Dann wurde der ‚Geist‘, etwa in Gestalt der disziplinären Praxis und Forschung in den Universitäten, primär als Objekt der Macht, vor allem der SED und ihrer Erfüllungsgehilfen in den Universitäten und diversen Ministerien, gesehen und schon die hypothetische Unterstellung einer verbleibenden Eigenlogik von Wissenschaft als unangemessen und analytisch falsch beurteilt.<sup>2</sup> Es habe nämlich, wie auch gegen anderslautende Befunde (vgl. Middell, 2010) behauptet wird, keine theoretisch autonome Forschung in der DDR gegeben, weil die Machtlage solche Forschung nicht erlaubt habe.<sup>3</sup> Entsprechend wurde nach 1990/91 auch die Pädagogik der DDR vor allem im Lichte binärer Codierungen untersucht. Außenbeobachter aus dem Westen nutzten dafür, wenn auch nicht ohne Problematisierung ihrer Zuschreibungen, Duale wie die von Legitimationsdiskurs vs. Wissenschaft, Staatspädagogik oder wissenschaftliche Pädagogik, unkritische Wissenskonstruktion vs. kritische Wissenschaft (vgl. Cloer, 1994, 1998; Benner & Sladek, 1998; Wigger & Paschen, 1993; Ruhloff & Riemen, 1994). Vertreter der Pädagogik der DDR, die von solchen Zuschreibungen betroffenen Akteure also, versuchten demgegenüber zumindest die Ambivalenz ihrer Praxis in der Spannung von Kontrolle und Überwältigung bzw. Forschungsleistung und Theoriepraxis zu zeigen, z.T. autobiografisch und eher selbstbezogen, nicht selten in Teilen apologetisch (z.B. Neuner, 1996; Günther, 2002), aber auch schon mit analytischem Anspruch und selbst am Beispiel der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften (APW) an Exempeln durchaus triftig (vgl. Kirchhöfer, 2007; Eichler, 1994a, b).

Inzwischen gibt es neben solchen vereinfachenden Positionierungen auch Fallstudien, die auf die Notwendigkeit verweisen, themen-, aufgaben-, institutionen- und disziplinpolitisch präziser zu argumentieren, wofür auch die Betroffenen schon früh plädiert hatten (z.B. in Cloer & Wernstedt, 1994). Arbeiten dieser Art haben neben Bestätigungen der problematisierenden Negativzuschreibungen (z.B. Häder, 2007; Wiegmann, 2007a) eine Vielfalt als theoretisch diskutierbarer Praxen und auch mehr an Kontroversen selbst in der APW (vgl. u.a. Malycha, 2008, S. 231–302) zeigen können, als die Anfangscodierungen nahegelegt hatten. Dabei wurde ebenfalls belegt, dass Argumentieren über Erziehung im Kontext der wissenschaftlichen Pädagogik auch in der DDR zunächst einmal seiner Form nach pädagogisches Argumentieren war (Wigger, 1995, bes. S. 197–202). Insgesamt muss man aber sagen, dass es eine wissenschaftshistorisch angemessene Geschichte der wissenschaftlichen Pädagogik der DDR bisher nicht gibt und dass das Thema überhaupt, von ganz wenigen Spezialisten abgesehen,

2 Eine solche These vertritt u.a. Kowalczyk (2012) in der Darstellung der Rolle der Stasi innerhalb der Humboldt-Universität zu Berlin, im Übrigen gegen die These des spannungsreichen Verhältnisses von Forschung und Herrschaft, die in dieser Universitätsgeschichte ansonsten vertreten und belegt wird – aber da mag ich als Gesamtherausgeber dieser Geschichte befangen sein.

3 Dagegen gibt es energischen Protest auch von politisch unverdächtigen, weil aus der Position einer DDR-Minderheit argumentierenden Zeitzeugen (vgl. Meyer, 2015).

kaum noch Aufmerksamkeit findet. Das ist bedauerlich, nicht nur, weil alte Zuschreibungen, kritische wie apologetische, undiskutiert und alte Thesen ungelöst zurückgeblieben sind, sondern auch, weil die Frage nach den spezifischen Mustern der Konstruktion pädagogischen Wissens im Spannungsfeld von Politik und Wissenschaft an einem für die Moderne typischen Fall, der Wissensproduktion unter Bedingungen der Diktatur, nicht systematisch geprüft wird. Eine solche Prüfung ist aber notwendig, schon weil die Implikation der alten Codierungen, Autonomie oder Abhängigkeit in der Wissensproduktion, vereinfacht zurechnet, als gäbe es Abhängigkeitsverhältnisse und Freiheitsstrukturen notwendig und eindeutig bereits parallel zu politisch-gesellschaftlichen Herrschaftsformen. Diese These ist so wenig gültig wie die weitere These, dass westliche, demokratische Gesellschaften den Konflikt von Geist und Macht nicht kennen. Schon die heute alltäglich gewordene OECD- und PISA-Kritik spricht dagegen, man muss gar nicht Foucault lesen und über gouvernementale Strukturen oder die Kontinuität der Spannungen von Wissenschaft und Politik systematisch nachdenken (vgl. Ash, 2002; vom Bruch & Kaderas, 2002; Grüttner, Hachtmann, Jarausch, John & Middell, 2010; Roelcke, 2010). Die Analyse der Wissensproduktion in Diktaturen könnte deshalb sensibel machen für die historische Gemengelage und die konkreten Spannungsverhältnisse, in denen die Logik der Macht und die Logik disziplinär organisierter Forschung historisch existieren, ganz zu schweigen davon, dass man über die Produktion pädagogischen Wissens im deutschen Sprachgebiet nicht reden kann, ohne die DDR-Pädagogik im Lichte ihrer Eigenarten innerhalb vielfältiger und auch kontinuierender deutscher Traditionen selbst zu untersuchen.

An diesem Forschungsdesiderat versuchen sich die folgenden Überlegungen. Selbstverständlich geht das an dieser Stelle schon aus Umfangsgründen nur exemplarisch und auch noch nicht komparativ im Blick auf andere Diktaturen oder Gesellschaften, auch nur thematisch begrenzt, nämlich im Wesentlichen konzentriert auf das für die DDR als Staat und für ihre Bildungspolitik und Erziehungsforschung vor allem nach der Mitte der 1970er Jahre so signifikante wie brisante Thema ‚kommunistische Erziehung‘.<sup>4</sup> Weil dieses Thema historisch wie politisch innerhalb der DDR und ihrer Erziehungspolitik seinen eigenen Ort hat, ja erziehungspraktisch wie erziehungstheoretisch eine neue Etappe markiert, sind einige knappe Vorbemerkungen zu den Strukturen der Wissenspolitik im Feld der Erziehung innerhalb von SBZ und DDR notwendig (2.). Sie können die Relation zur deutschen Tradition markieren und die Ausgangslage charakterisieren, in der die Erwartung formuliert wird, jetzt auch ‚kommunistische Erziehung‘ in Theorie und Praxis der Erziehung zum Thema zu machen. Die dabei beobachtbaren Praktiken der Wissenskonstruktion, vor allem in der APW und der von ihr inszenierten und koordinierten „Erziehungsforschung“, stehen im Zentrum der Analyse (3.). Verlauf und Ergebnis des dabei beobachtbaren Prozesses, das wurde die – für mich selbst zunächst so überraschende wie provokante – jetzt aber leitende These, belegen eine wachsende Ver-

4 Das Thema findet sich für die Bildungspolitik der SED, also in anderer Perspektive und gestützt auf ganz andere Quellen, für die Zeit von 1971 bis 1989 auch bei Benner und Kemper (2005, S. 196–243) sowie in Benner, Eichler, Göstemeyer & Sladek (2004, S. 363–478).

wissenschaftlichung und Theoretisierung, forschende Autonomisierung und reflexive Selbstbeobachtung der Pädagogik der DDR, eine Dynamik freilich, die zugleich ihre Abhängigkeit vom politischen System sowohl bloßlegt als auch verstärkt, ohne dass dieser Konflikt systematisch aufgelöst werden kann. Das Ende der DDR belegt insofern die Krise, ja sogar das weitgehende Verfehlen der erziehungspolitischen Ambitionen, das diese Forschungen bereits, zum Schaden ihrer politischen Anerkennung, vorhergesehen und prognostiziert hatten. Dieses Ende ermöglichte den Akteuren aus der Erziehungsforschung der DDR dann aber auch die Artikulation von Selbstbeobachtung in Dimensionen von Distanz und Kritik, die ihnen bis 1989 verwehrt waren (4.).

## 2. Neue Erziehung, neue Pädagogik

Mit der scharfen weltpolitischen Zäsur, die mit dem Ende des Zweiten Weltkriegs verbunden war, verändern sich auch Theorie und Praxis der öffentlichen Erziehung zuerst in der SBZ und dann in der DDR radikal. Die „Pädagogische Wissenschaft“ – der Begriff ‚Erziehungswissenschaft‘ ist in der DDR eher ungebräuchlich – ist in diesen Prozess eng eingebunden, als Akteur wie als Opfer der gesellschaftlichen Transformation von Wissenschaft und Bildungssystem (vgl. als Überblick Baske, 1998; Tenorth, 1997/2006, bes. S. 154–168; Geißler, 2013, bes. S. 964–1016). Das betrifft Personen wie Institutionen, Lehrtraditionen und Ausbildungseinrichtungen der pädagogischen Profession, auch publizistische Strukturen und Organe, von den Zeitschriften bis in die Lehrbücher, und schließlich die Vernetzungen in das Wissenschaftssystem und in die Politik. Damit verbunden sind auch, und zwar konstant bis zum Ende der DDR, eigene Kriterien und politisch-ideologische Prämissen der Konstruktion des Wissens, z. B. die starke Erwartung der Einheit von ‚Wissenschaftlichkeit und Parteilichkeit‘, die in der Außenperspektive und nach aller historischen Erfahrung nichts als Spannungen und Widersprüche erzeugt, in der Binnenperspektive aber als harmonisch und versöhnbar, ja als wechselseitig sich bedingende Steigerungsformen in der Konstruktion von Erkenntnis zu gelten hatte: Je parteilicher, umso wahrer, oder, wie es ein sich als ‚wissenschaftlich‘ definierender Sozialismus beansprucht: Die Wissenschaft ist nützlich, weil sie wahr ist; sie ist wahr, weil sie parteilich ist.<sup>5</sup>

Selbst retrospektiv haben einige bis zum Ende der DDR an führender Stelle beteiligte Erziehungswissenschaftler festgehalten, dass sie bei aller wissenschaftlichen Individualität im Konsens mit dem Staat und solchen Erwartungen lebten (vgl. Kirchhöfer, 2007). Wer sich in diesen Konsens bildungs- oder theoriepolitisch nicht einfügen wollte,

5 Das betonen sogar DDR-Theoretiker, die retrospektiv als unabhängige und theorieorientierte Wissenschaftler positiv bewertet wurden und sich selbst wohl auch so gesehen haben. Artur Meier schreibt jedenfalls über seine Disziplin, und nicht in einem legitimatorisch nach außen formulierten Vorwort: „Die Synthese von theoretischer und ideologischer Funktion der marxistisch-leninistischen Soziologie gewährleistet den parteilichen Klassenstandpunkt und den Wissenszuwachs“ (Meier, 1974, S. 354).



der wurde entweder verdrängt oder verließ, wie Spranger, Litt und andere Wissenschaftler von Lange, Becker und Mieskes bis zu Reble und Dietrich, schon bald die SBZ und die DDR nach Westen. An die alten Universitäten und deren neu gegründete Pädagogische Fakultäten sowie an die Pädagogischen Hochschulen der DDR wurden politisch verlässliche Personen berufen. Die außeruniversitäre Forschung, zugleich Instanz der Beobachtung und Planung des Bildungssystems und der Erziehungsforschung, erst im deutschen pädagogischen Zentralinstitut (vgl. Geißler, 1996), dann in der APW (vgl. Eichler & Uhlig, 1993; Häder & Wiegmann, 2007; Malycha, 2008) verselbstständigt, wurde dem Ministerium für Volksbildung, also der Bildungspolitik, nicht etwa der Akademie der Wissenschaften und dem DDR-Wissenschaftssystem zugeordnet.<sup>6</sup> Von der APW aus formierten sich deshalb auch Kontroll- und Disziplinierungsprozesse, wie sie sich etwa in der „Pädagogik“, der führenden Zeitschrift der Disziplin in der DDR, ereigneten. Hier fanden auch die DDR-internen Kontroversen statt; denn keineswegs war von Anfang an klar, welches die richtige Theoriegestalt der Pädagogik sein könnte und welche Bildungspolitik, etwa beim Thema „Allgemeinbildung“ (vgl. Benner & Sladek, 1998), theoretisch für gut befunden werden konnte.

Für die Lösung solcher Probleme spielten Vorbilder und Traditionen eine Rolle. Die Sowjetunion vor allem gab seit den Anfangsjahren ein solches Vorbild für die ambitionierte Gestalt eines sozialistischen Erziehungsstaates ab (vgl. Tenorth, Kudella & Paetz, 1996). Das zeigte sich an der Einführung neuer pädagogischer Lehrbücher oder bei der rigiden Durchsetzung der Erziehungs- und Sozialisationsordnung der DDR im Bündnis von Bildungssystem und gesellschaftlichen Organisationen etwa der Pionierorganisation oder der FDJ. Die Sowjetunion behielt diese Rolle zwar bis zum Ende der DDR in der offiziellen Rhetorik bei, abgesichert und erneuert in internationalen Konferenzen der RGW-Staaten, verlor de facto aber allmählich die Funktion der primär definierenden Instanz für Theorie und Praxis der Erziehung. Die DDR-Pädagogik konstruierte bald selbst in der Aneignung der für sie als fortschrittlich geltenden pädagogischen Überlieferung ihre eigenen, jetzt primär deutschen, ‚Traditionen‘, in der Abwehr der bürgerlichen Reformpädagogik und sozialdemokratischer Positionen und in der Propaganda ihrer eigenen Vorgänger. Diese bewahrenswerte Tradition reichte von der neu gedeuteten klassischen bürgerlichen Bildungstheorie bis zu den Ahnherren der kommunistischen Erziehung, die man bei Owen und Marx, Liebknecht oder Lenin, Krupskaja oder Makarenko und bei den deutschen kommunistischen Pädagogen von Hoernle bis Rühle und Alt fand.

In der Bildungspolitik wurden diese Traditionen für die Konstruktion eigener Programme genutzt, etwa eines neuen Konzepts von „Allgemeinbildung“ oder zur Begründung des leitenden Bildungsideals der „allseitig entwickelten sozialistischen Persönlichkeit“ (Ahrbeck(-Wothge), 1979), die im Bildungssystem und der Lebenswelt der DDR

6 Ihrem Status nach, nicht in ihrer Praxis insgesamt, ist die APW deshalb auch eher den später in der BRD gegründeten Landesinstituten als den reinen Forschungseinrichtungen, wie z. B. dem Max-Planck-Institut für Bildungsforschung oder dem Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung, jetzt in der Leibniz-Gemeinschaft, vergleichbar.

erzogen werden sollte. Die Beobachtung dieser Wirklichkeit, vornehmlich als unterstützende Begleitung der politischen Intentionen konzipiert und in dieser Funktion auch von den beteiligten Wissenschaftlern akzeptiert, war die „Hauptaufgabe“ des „Systems der pädagogischen Wissenschaften“ (Naumann, 1975/1983, S. 183). Dazu zählten deren unterschiedliche Disziplinen von der Theorie und Geschichte der Erziehung über die Allgemeinen und speziellen Didaktiken bis zur Sozialpädagogik, ihre Leitinstanz, in der APW, und – von ihr über die Forschungsplanung orientiert und geleitet (vgl. Huschner, 2007) – die universitären und anderen wissenschaftlichen Einrichtungen, durchaus mit lokaler Varianz zwischen Halle und Leipzig, Berlin oder Rostock, aber ohne systematische Dissidenz oder gar Opposition. Insgesamt regierte im öffentlichen Erziehungsdiskurs der Primat der Ideologie, wie das besonders prominent die neun Pädagogischen Kongresse seit 1946 und bis 1989 belegen.

Aber die Frage nach der richtigen Theorie und der angemessenen Methodik der pädagogischen Forschung blieb bis zum Ende der DDR ein eigenständiges, immer virulentes Thema, schon weil in den Universitäten und in den anderen sozialwissenschaftlichen Disziplinen von der Soziologie bis zu Psychologie und Geschichte, aber auch in der Philosophie, die erzieherisch beanspruchte Lebenswelt, die Theorien der Persönlichkeit oder die Analyse der Vergangenheit selbst ein Thema waren. Unabhängig von der politischen Kontrolle und Funktionalisierung war die wissenschaftliche Pädagogik der DDR nämlich immer auch Objekt systeminterner kritischer Beobachtung durch das Wissenschaftssystem der DDR. Nur zu oft fand sie vor den hier geltenden wissenschaftlichen Standards keine Gnade, weder als Erziehungsgeschichte (vgl. Wiegmann, 2007a) noch in der Persönlichkeitstheorie, gleich ob philosophisch (z. B. Wessel, 1975) oder in der universitären Psychologie, z. B. bei Klix diskutiert (Ebisch & Ash, 2010, bes. S. 199–206). Auch der dürftige Status ihrer soziologischen Forschungsmethoden wurde gelegentlich scharf kritisiert, z. B. vom Leipziger Zentralinstitut für Jugendforschung und ihrem Leiter, Walter Friedrich (vgl. Häder, 2007), oder aus der Universität heraus z. B. von Erziehungssoziologen, und mit deren eigenen, theoretisch ambitionierten Untersuchungen (z. B. APW, 1978) konterkariert.

War die Pädagogik aber im Lichte solcher Kritik und wegen der politischen Vernetzungen ein lernunfähiges System, eine Disziplin ohne Erkenntnisfortschritt und ohne kritische Selbstbeobachtung? Für den Umgang der DDR-Pädagogik mit Außenerwartungen und mit den Erfahrungen, die sie selbst in der Erziehungsforschung gemacht hat, kann man das nicht umstandslos oder generalisierend behaupten. Selbst an der Bearbeitung eines ideologisch so zentralen wie erziehungspolitisch konfliktbeladenen und dissensgenerierenden Themas wie ‚kommunistische Erziehung‘, das ist die zentrale These der folgenden Analysen, zeigen sich für die Zeit von der Mitte der 1970er Jahre und bis 1989 durchaus Ambivalenzen. Hier kann man sehen, wie die DDR-Pädagogik im Detail arbeitet, ihr Wissen im Prozess konstruiert, theoretisch und methodisch diskutierbare Kriterien der Wissenskonstruktion zur Geltung bringt und sie von politischen, philosophischen und ideologischen Kriterien unterscheidbar prozediert, freilich ohne sie schließlich für Forschungsprozesse generell und in einer theoretisch autonomen Wissenschaft auch öffentlich ungehindert zu Geltung und Anerkennung bringen zu können.

Hier, im Alltag der Wissenskonstruktion, entfalten auch die alten Lösungen – z. B. der Einheit von Wissenschaftlichkeit und Parteilichkeit – eine eigene Dynamik. Dieser Alltag der Wissenskonstruktion ist deshalb auch die wirkliche Probe für die Behauptungen über Wissenschaft unter Bedingungen der Diktatur, nicht nur für die Bedeutung der Lösungen, sondern auch für die Möglichkeiten des wissenschaftlichen Umgangs mit paradoxen, spannungsreichen, performativ und strukturell widersprüchlichen, zwischen der Logik der Macht und der Logik der Forschung platzierten Erwartungen.

### **3. ‚Kommunistische Erziehung‘ – zum wissenschaftlichen Umgang mit einem schwierigen Problem**

Der Umgang mit dem Thema ‚kommunistische Erziehung‘ wird deshalb im Folgenden als zentrales Exempel für die Eigenart der Wissensproduktion der wissenschaftlichen Pädagogik der DDR näher untersucht. Dabei folgt die Analyse einem Prozessmodell, das die historische Zeit der wissenschaftlichen Praxis und die theoretische Zeit der Wissenskonstruktion vernetzen soll. Die Praxis der Wissenskonstruktion wird dabei nicht primär chronologisch geordnet, sondern in den systematischen Schritten, die auch für dieses Thema bedeutsam waren, die sich aber in der Praxis z. T. zeitlich überschneiden und gelegentlich auch simultan präsent waren. Fünf Phasen<sup>7</sup>, als systematisch unterscheidbare, nicht aufeinander reduzierbare Schritte der Arbeit gedeutet, werden dabei in der Analyse berücksichtigt. Hier kann die Vernetzung von Wissenschaft und Politik, die eigene Praxis der Wissenschaften und auch der Umgang der Wissenschaften mit den Erwartungen und Prämissen ihrer Umwelt analysiert werden. Die politische Vorgabe des Themas und die Reaktion der Wissenschaft auf diese Vorgabe stellen den ersten Schritt dar (3.1). Die institutionell erzeugte soziale Organisation der Arbeit in der Sequenz der Phasen und Akteure rhythmisiert den Prozess historisch und politisch (3.2). Die theoretisch-methodische Dekomposition des Themas und die damit inszenierte Detailarbeit (3.3) spiegeln die epistemische Zeit von Theorie und Empirie, Konstruktion und Forschung innerhalb der wissenschaftlichen Pädagogik. In der umfassenden Wahrnehmung, Bewertung und Diskussion der Ergebnisse innerhalb der Wissenschaft (3.4) kann man den wissenschaftlichen und zugleich politischen Umgang mit den selbst erzeugten Forschungsergebnissen beobachten und damit auch die Form und das Ausmaß der Selbstreflexion angesichts politisch unmittelbar sichtbarer Interventionen. An der Rezeption des definitiven Produkts in den wissenschaftlichen und politischen Umwel-

<sup>7</sup> Roelcke (2010) unterscheidet drei Phasen, um die Vernetzung von Wissenschaft und Politik zu untersuchen. Er betrachtet aber keine konkreten, thematisch gebundenen Forschungsprojekte (allenfalls in seiner ersten „Initial“-Phase), sondern die Systemrelationen von Wissenschaft und Politik generell und die darin eingebundenen finanziellen, organisatorischen, personellen, kulturellen und semantischen Traditionen, Erwartungen und Ressourcen. Meine Unterscheidung von Phasen und einzelnen Schritten geht auf konkrete, an Einzelthemen gebundene Forschungsprozesse und versucht hier eine feinere Binnengliederung.

ten werden schließlich (3.5) die Konsequenzen angesichts der in der Disziplin und ihrer Forschung erzeugten und jetzt sichtbar werdenden Differenz von Wissenschaft und Politik bewusst.

### 3.1 *Die politische Vorgabe eines neuen Themas – Akzeptanz und Distanz in der Erziehungsforschung*

Trotz aller Emphase für „Neue Erziehung“, auch die Erziehung des staatstreuen Nachwuchses in SBZ und DDR setzte nach 1945/49 und im Grunde bis 1989/90, ganz traditionell und gut pädagogisch, auf das Bildungswesen. Die Schule sollte es zuerst richten, aber, nach dem Muster aller Diktaturen des 20. Jahrhunderts<sup>8</sup>, zusammen mit der lebensweltlichen Erfassung der heranwachsenden Jugend in Kinder- und Jugendorganisationen. Auch die Zielvorgaben meiden zunächst explizite Orientierungen der Erziehung am und zum Kommunismus. Noch in dem bis 1989 gültigen Schulgesetz von 1965 ist, sogar hier erstmals formuliert, die „allseitig entwickelte sozialistische Persönlichkeit“ das explizierte Ziel. Auch in den frühen theoretischen pädagogischen Texten wird die Erziehung zum Kommunismus oder des Kommunisten nicht ins Zentrum gerückt. Aber dann, in den 1970er Jahren<sup>9</sup>, wird sie zum Thema. Margot Honecker deklariert in einem Vortrag bei der 10. Plenartagung der APW 1974 „kommunistische Erziehung“ als „revolutionäre Erziehung“ ausdrücklich als eine „Aufgabe der Gegenwart“ und nicht „als Zielstellung für eine ferne Zukunft“ (Honecker, 1974, S. 285). Sie nimmt das Thema und Ziel u. a. auf dem IX. Parteitag der SED vom Mai 1976 wieder auf (Honecker, 1976b; vgl. auch dies., 1976a), der ja ein neues Programm und Statut der SED beschloss, und es kehrt zentral und bildungssystemintern in den Vorgaben und Erwartungen wieder, die im VIII. Pädagogischen Kongress gegenüber den Pädagogen

8 Die Forschungslage für dieses Thema ist heterogen. Als „Erziehungsstaaten“ – deren Struktur hier reklamiert wird – wurden Nazi-Deutschland und das faschistische Italien, die DDR und die frühe Sowjetunion, die kemalistische Türkei und das kaiserliche Japan untersucht (vgl. Benner, Schriewer & Tenorth, 1998; Horn, Ogasawara & Sakakoshi, 2006); die Lücken für die sozialistischen Diktaturen des 20. Jahrhunderts sind so evident wie die für autoritäre Staaten wie Spanien im 20. Jahrhundert, zu schweigen von den Verhältnissen in Südamerika, Asien oder Afrika.

9 In den Quellen, mit denen Benner et al. (2004, S. 363–370) ihr Kapitel „Die Schule im Dienst der ‚kommunistischen Erziehung‘. 1971–1989“ eröffnen, wird für 1971 (VIII. Parteitag) und 1973 (M. Honecker, Ausgestaltung der Oberschule) noch nicht von „kommunistischer“ Erziehung gesprochen, sondern von „sozialistisch“ – wie es auch der gesellschaftstheoretischen Position der DDR in dieser Zeit entsprach. Erst die vierte Quelle (Stierand, 1975; vgl. Benner et al., 2004, S. 371 \*Anm. wie dort die Autorschaft von Klimpel/Stierand 1975 geklärt wird) geht von der Frage aus, „was heißt kommunistische Erziehung“. Für den bei Benner et al. (2004) sowie bei Benner und Kemper (2005) ausgesparten Kontext, in dem Stierands Text verankert ist, und den thematisch entscheidenden Prozess nach 1975 vgl. meine folgenden Ausführungen, bes. den Abschnitt 3.2 und die Hinweise auf die Arbeiten von H. Adam und W. Eichler.

(1978) und gegenüber der APW formuliert werden. ‚Kommunistische Erziehung‘ gewinnt den Status als ‚Hauptaufgabe‘ wahrscheinlich sogar unmittelbar (wenn auch nicht allein) dadurch, dass sie von Margot Honecker selbst angestoßen wird.<sup>10</sup> Diese Aufgabe wird vom VIII. Pädagogischen Kongress, der vom 18. bis 20. Oktober 1978 stattfand, weiter ausdifferenziert. Dort bekräftigt die Ministerin, was sie meint, wenn sie „von klassenmäßiger, revolutionärer Erziehung“ spricht, dass nämlich „die gesamte Bildung und Erziehung der Jugend auf die Erziehung zur kommunistischen Moral gerichtet ist“ (Pädagogischer Kongress, 1979, S. 64). Dazu gehören für sie „Verantwortungsbewußtsein und Pflichtgefühl gegenüber unserer gemeinsamen sozialistischen Sache“, gestaltet wird nicht weniger als das umfassende Verhältnis zur Welt, denn „von der politischen Reife, der ideologischen Überzeugtheit hängt letztlich ab [...] wie der Sinn des Lebens erfasst wird“ (Pädagogischer Kongress, 1979, S. 64).

An der politisch-ideologischen Geltung der Aufgabe kann nach 1978 jedenfalls kein Zweifel mehr bestehen, allerdings auch nicht am Status einer noch nicht gelösten Aufgabe, den diese Vorgabe hat. 1987 gibt es aber keine offenen Fragen mehr. „Kommunistische Erziehung“ wird als primäre Zielorientierung im „Pädagogischen Wörterbuch“ vorgestellt und als umfassende und zentrale Vorgabe an die pädagogische Praxis definiert (Laabs, 1987, S. 206–207)<sup>11</sup>, in voller Übereinstimmung mit dem „Kleinen Politischen Wörterbuch“ (Schütz, 1988).<sup>12</sup> Sie gilt jetzt im Kern als Erzeugung einer politisch-ideologischen Orientierung und von Handlungsbereitschaft im Klassenkampf.

10 Neuner (1996, S. 175–197) diskutiert rückblickend diese „Proklamation kommunistischer Erziehung“ in den Konsequenzen für die Arbeit der APW und schreibt diese „zur Überraschung aller“ (S. 176) neu eingeführte Begrifflichkeit letztlich dem „Honecker-Familienrat“ (S. 177) zu. An anderer Stelle (Neuner, 1994, S. 68–69) bekräftigt er diese These und die Probleme, die er damals mit „diesen Familienentscheidungen“ für die dabei implizierte These vom Übergang zum Kommunismus sah, „und nicht nur wir, sondern auch andere Gesellschaftswissenschaftler.“ Seine Lösung ist dann wieder systemtypisch: „Wir haben – das ist die Situation, wenn man mit offizieller Ideologie und offiziellen ideologischen Normierung zu tun hat – damals eine Theorie von den Keimen des Kommunismus entwickelt“ (Neumann, 1996, S. 69).

11 Hier werden auch in mehreren Dimensionen die Voraussetzungen des Übergangs zur „kommunistischen Gesellschaftsordnung“ für das „Bildungswesen“ diskutiert: Im Hinweis auf den notwendigen „Aufbau eines Bildungswesens“ und mit der explizit gegen alle utopischen Sozialisten gemünzten Mahnung (die jetzt, 1987, gleichzeitig als Relativierung alter und umfassender Erziehungsambitionen der DDR gelesen werden kann): „Die s[ozialistische]. G[esellschaft]. kann nicht durch Erziehung geschaffen werden“, sondern setzt die „Macht der Arbeiterklasse“ voraus. Für die Praxis „nach der sozialistischen Revolution“ wird, zweitens, die Erziehungsorganisation der UdSSR als Vorbild gerühmt, erst dann kommt, drittens, die kommunistische Erziehung selbst zu ihrem Recht. In diesem Kontext wird auch „Kommunistische Moral“ (Laabs, 1987, S. 208) erwähnt, ohne weitere Erläuterungen, nur mit einem Verweis auf „Moral“, Indiz dafür, dass es nur noch eine legitime Moral gibt.

12 S. v. „Kommunistische Erziehung“ (Schütz, 1988, S. 501–502), dort findet sich auch: „Die k. E. ist unter den Bedingungen des weltweiten Klassenkampfes zwischen Sozialismus und Imperialismus besonders auch auf die Abwehr feindlicher Einflüsse und auf die Befähigung zur offensiven Auseinandersetzungen mit bürgerlichen Ideologien gerichtet“ (Schütz, 1988, S. 502).

Bei den Pädagogen findet sich 1987 entsprechend kein Stichwort „Sozialistische Erziehung“ mehr, sondern nur noch das Stichwort „soziale Formung“ (Laabs, 1987, S. 351) sowie ein eigenes Stichwort „Sozialistische Gesellschaft (Erziehung)“ (Laabs, 1987, S. 351–352). Noch 1987 ist aber „die Erhöhung der Wirksamkeit der kommunistischen Erziehung“ das erneut bekräftigte Ziel, also offenbar nicht schon umfassende Realität. 1987 findet man zwar immer noch die „allseitig entwickelte sozialistische Persönlichkeit“ (Laabs, 1987, S. 18–19), ihr wird jetzt aber neben allen anderen Vorzügen auch, den Erwartungen an kommunistische Erziehung gemäß, „revolutionäres Kämpfertum“<sup>13</sup> als Kern kommunistischer Erziehung zugeschrieben. Darin kann man schließlich eine harmonisierende Zuordnung von sozialistischer und kommunistischer Erziehung sehen, derart, dass „die kommunistische Erziehung im Kindes- und Jugendalter“, so die Zuordnung, „die allseitige Entwicklung jedes Kindes und Jugendlichen zum übergreifenden Ziel [hat]“ (Laabs, 1987, S. 219).

Orientiert an dieser umfassenden Zielvorgabe wird 1978 auch bereits das Bild eines Kommunisten und der ihn auszeichnende Tugendkatalog vorgegeben. In der besten Tradition (deutscher) bildungspolitischer (bürgerlicher) Wunschkataloge wird 1985 sogar, ganz ohne Angst vor dem drohenden Oxymoron, von der „Erziehung gebildeter Kommunisten“<sup>14</sup> gesprochen. Die Pädagogen sehen sich insgesamt mit Erwartungen konfrontiert, an denen sie, realistisch gedacht, nur scheitern können: „Dazu gehören politisch-ideologische Überzeugtheit, Prinzipientreue zur Sache der Arbeiterklasse, Unversöhnlichkeit gegenüber dem Klassengegner ebenso wie Erkenntnisdrang, gesellschaftliche Aktivität, Willensstärke und Pflichtbewußtsein, Achtung vor dem Leben, vor den arbeitenden Menschen und den Älteren, Mut, Ehrlichkeit, Kameradschaftlichkeit, Hilfsbereitschaft, Bescheidenheit und Zuverlässigkeit“ (Pädagogischer Kongress, 1979, S. 81).<sup>15</sup> Damit ist nicht nur das Ziel der Arbeit der Pädagogen bezeichnet, hier sehen

13 Ahrbeck (1979) betont diesen Aspekt jedenfalls nicht, wenn sie die „allseitig entwickelte Persönlichkeit“ diskutiert, sondern unterstellt zu Recht, und mit Marx und Engels, dass „kommunistische Erziehung“ erst in einer kommunistischen Gesellschaft möglich ist (vgl. Ahrbeck, 1979, S. 234–240). Sie zitiert Marx auch für die Form der Realisierung: „Diese Erziehung müßten die Jugendlichen von den Erwachsenen im täglichen Lebenskampf erhalten“ (S. 236). Aber Ahrbeck lässt ihre Darstellung der Erziehungsideale mit der Mitte der 1960er Jahre enden und nennt das „humanistische Persönlichkeitsideal“ ihr eigentliches Thema, spricht aber nur sehr gelegentlich und ohne scharfe Unterscheidung von der „sozialistischen und kommunistischen Persönlichkeit“ (z. B. S. 305).

14 So formuliert (in der auf den 21. 2. 1985 datierten Redaktionsfassung des Problemmaterials von 1985) K.-H. Günther, wenn er zu den „Hauptproblemen“ kommunistischer Erziehung schreibt, die „trotz massiven Einwirkens des Klassengegners“ (S. 2), als „strategische Hauptlinie“ (S. 7–8) zu gelten haben. Sie ist „im Zentrum der Erziehung gebildeter Kommunisten“ platziert, entsprechend der Orientierungen der Partei und anderer zentraler Vorgaben, und zentral ist für ihn das Realisierungsproblem (vgl. Nachlass Günther, GÜNTHER 10; im Verzeichnis der Quellen und Literatur sind die analysierten Bestände des Archivs der BBF im DIPF im Einzelnen aufgelistet).

15 Man vergleiche nur den später bei Hartmut von Hentig gezeichneten Tugendkatalog für den Gebildeten und die Erwartungen an den Pädagogen, um die Nähe solcher Argumentfor-



sie sich auch mit starken Erwartungen an ihre Handlungsfähigkeit konfrontiert: „Solche Charakterzüge müssen wir den Mädchen und Jungen anerkennen [sic], damit jeder einzelne den Anforderungen, die das Leben an ihn stellt, den Aufgaben der Arbeit und des Kampfes heute und in der Zukunft entsprechen kann“ (Pädagogischer Kongress, 1979, S. 82).

Das ist die Aufgabe, die man Theorie und Praxis zuweist, das ist nicht etwa nur weltanschauliche Erziehung,<sup>16</sup> obwohl die auch dazu gehört. Jenseits solcher Vorgaben und formelhafter Beschwörungen sagt der Kongress 1978 freilich nicht, wie das denn möglich sein soll. Dafür steht allenfalls das Vertrauen auf die Wirkung des erreichten „Niveaus“ der Gesellschaft, die sich vermeintlich im Übergang zum Kommunismus befindet, und die neuen Formeln, die – beim Pädagogischen Kongress wiederholt – das bekannte totale Programm einer umfassenden Erziehung bezeichnen, also „das komplexe Zusammenwirken von weltanschaulicher und intellektueller, von politischer und moralischer, von ästhetischer und körperlicher Erziehung, durch die Verbindung von Unterricht und produktiver Arbeit, von Erziehung und Teilnahme der Kinder und Jugendlichen am Kampf der Werktätigen um Frieden und sozialen Fortschritt“ (Pädagogischer Kongress, 1979, S. 64). Mit dieser Aufgabe sehen sich die Erziehungsforscher und Pädagogen konfrontiert. Sie wird sich als schwierige Aufgabe erweisen, in ihren Erwartungen praktisch nicht eingelöst, in den Konsequenzen für die Erziehungsforschung so produktiv wie fatal. Sie arbeitet sich an dem Thema ab, aber sie verändert dabei auch ihre wissenschaftliche Praxis, d. h. ihre Forschung, ihre Argumentationsform und ihr Reflexionsniveau in einer Weise, wie es die Auftraggeberin wohl nicht erwartet hatte.

Seine Besonderheit hat das Thema schon zu Beginn auch darin, dass es offenbar selbst in der APW nicht allen Pädagogen und Erziehungsforschern lieb und zeitangemessen war. Allerdings, anders als er seine Position retrospektiv stilisiert, hat z. B. der Präsident der APW, Gerhart Neuner, diese Vorgabe zu DDR-Zeiten durchaus früh akzeptiert (Neuner, 1975)<sup>17</sup> und auch öffentlich propagiert. In einer populärwissenschaftlichen Schrift zur Alltagserziehung sieht Neuner auch gute Gründe für diese neue Vorgabe (Neuner, 1978, S. 46–49).<sup>18</sup> Schon 1978 beantwortet er nämlich die Frage, „Können wir im Alltag der sozialistischen Gesellschaft kommunistisch erziehen?“, durchaus positiv, denn „der Sozialismus in unserem Lande“ habe sich weiterentwickelt, und, mit einem Honecker-Argument, es „zeichnen sich neue Horizonte für die Entwicklung der

---

men und Tugendkataloge – bei aller Varianz der Referenz-Ideologie – zu sehen (von Hentig, 1996, bes. die „Maßstäbe“, S. 71–100; von Hentig, 1993, bes. dort den „Sokratischen Eid“).

16 Vielleicht findet sich ja deswegen nichts zum Thema bei Schneider (1995).

17 In diesem Referat auf der 12. Plenartagung der APW am 25. März 1975 hält er fest, dass die Arbeit am Thema „kommunistische Erziehung“ jetzt „eindeutig ins Zentrum gerückt werden“ muss und dass „Fragen der kommunistischen Erziehung ein übergreifender Aspekt“ in allen Forschungen sein müssen (Neuner, 1975, S. 308). Wie von Margot Honecker vorgegeben, sieht auch Neuner das Thema als „Erziehung im Geiste der Weltanschauung und Moral der Arbeiterklasse“ (S. 308–313).

18 Ich zitiere aus der 3. Auflage 1985 und dem Kapitel „Zu Selbständigkeit und Verantwortungsbewußtsein erziehen“. Die Neuauflage 1985 ist nicht als erweitert oder geändert markiert.

sozialistischen Gesellschaft in unserer Republik ab. Das erreichte Entwicklungsniveau ermöglicht es, das Ziel der revolutionären Arbeiterbewegung, den Kommunismus, direkter ins Auge zu fassen“ (Neuner, 1978, S. 47). Erst dann folgt das listige, weil im Allgemeinen unbestreitbare erziehungstheoretische Argument, das Gegenwart und Zukunft verbinden soll: „Indem wir [...] weiterhin die entwickelte sozialistische Gesellschaft gestalten, schaffen wir zugleich grundlegende Voraussetzungen für den allmählichen Übergang zum Kommunismus“ (Neuner, 1978, S. 47, Herv. i. Orig.). Dennoch, hier kennt er die Bedenken nicht, die intern, spätestens ab 1980, in der APW diskutiert werden, hier kann er sogar dezidiert und operativ fragen: „Wie muß man führen, wenn man kommunistisch erziehen will?“ (Neuner, 1978, S. 54). Hier ist auch das Ziel klar: „Bewußte Revolutionäre und Staatsbürger erziehen!“ (S. 87), und Neuner weiß auch, wie es geht: „Wissenschaftliche Ideologie und Politik wissenschaftlich vermitteln“ (S. 95). In dieser Schrift sieht er auch keinen Widerspruch zwischen dem einen Ziel, ein höheres Maß an Verantwortung und Selbstbestimmung zu erreichen und einzuräumen, und dem anderen, die enge Bindung an die Politik der Arbeiterklasse zu stiften. Allerdings am Ende steht: „Ein langer Atem!“ (Neuner, 1978, S. 171) sei notwendig. Das war wohl die richtige Prognose, denn in der Erziehungspraxis der DDR war, abgesehen von der Wehrerziehung, im Grunde bis 1989/90 keine klare Zäsur oder eine eindeutige Differenz von ‚sozialistischer‘ oder ‚kommunistischer‘ Erziehung erkennbar.

Gleichwie, die wissenschaftliche Pädagogik der DDR und die APW haben sich die Frage, wie kommunistische Erziehung möglich ist, nicht vollständig gegen ihre Überzeugung zu eigen gemacht, sondern – neben weiterlaufenden anderen Arbeiten, z. B. am Lehrplanwerk oder an der Bildungsorganisation – als Thema der Forschung akzeptiert und nahezu 15 Jahre lang intensiv daran gearbeitet. Das war für sie die Arbeit an einem Problem, für das Forschungsbedarf existierte, das aber auch in einem brisanten politischen Kontext lebte, zentral für die Staatsführung, damit auch zentral für die Akzeptanz und Reputation der pädagogischen Forschung, zugleich aber mit der gravierenden Schwierigkeit systematisch und kontinuierlich belastet, dass die Arbeit am Thema auch die Enttäuschung der Erwartungen der Führung von Staat und Partei provozieren konnte.

Für die Zeit von Mitte der 1970er Jahre bis 1989 ist dieser Prozess der Bearbeitung des Themas innerhalb der APW historisch breit überliefert<sup>19</sup>, schon das Berichtswesen, in dem sich ihre Arbeit in breiter Kooperation mit der Erziehungsforschung vollzog, sorgte dafür, dass an Quellen heute kein Mangel ist. Für die Zeit ab 1986 ist das Thema auch schon in der bildungshistorischen Forschung beachtet worden, v. a. für den Kon-

19 Dafür konnte ich die Bestände aus der Überlieferung der APW im Archiv der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF) des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) nutzen. Zur Zitierweise der Archivalien: Im Verzeichnis der Quellen und Literatur sind die analysierten Bestände des Archivs im Einzelnen aufgelistet; für die Bestände der APW gilt bei der Zitation der ausgewerteten Referenzmaterialien entsprechend dieser Liste: „APW – Nr. ev. Bl., wenn die Akte paginiert ist bzw. die Seitenzahl im entsprechenden Dokument“.

text von Bildungspolitik und Bildungsforschung, aber in den Quellengrundlagen zeitlich meist auf 1988/89 begrenzt (vgl. Hoffmann, Döbert & Geißler, 1999)<sup>20</sup>, oder, wenn zeitlich weiter ausgreifend, mit den Quellen relativ eng auf bildungspolitische und allgemein-pädagogische Fragen konzentriert (vgl. Benner & Kemper, 2005; Benner et al., 2004); das Thema wurde auch speziell für die Geschichtsdidaktik<sup>21</sup> schon diskutiert, allerdings bisher noch nicht in wissens- und wissenschaftshistorischer Intention.

In der bisherigen Forschung erscheint die Rezeption des „Bilanzmaterials“, das 1988 auch als „Problemmaterial“ bezeichnet und vorgelegt wird, primär als Indiz für das „Fiasko“ der Wissenschaft (vgl. Döbert & Geißler, 1999) und die politische Überwältigung der Forschung durch die Politik, speziell das Ministerium für Volksbildung (MfV), abgelesen am Vorfeld und an Debatten des IX. Pädagogischen Kongresses 1989 (vgl. Benner et al., 2004; Feldmann, 1996; Kaack, 2016, S. 53–60). Zum Verständnis der Problemkonstruktion in der Pädagogik der DDR ist es aber notwendig, die längere und ganze Geschichte zu betrachten, weil sich erst dann auch die immanenten theoretischen Veränderungen in der Arbeit am Thema zeigen und die – bisher meist nicht gestellte – Frage zu klären ist, warum die Akteure in der politisch doch nicht unerfahrenen APW ein Material erzeugen, von dem man schon während der Arbeit bald wissen konnte, dass es politisch nicht akzeptiert wird.<sup>22</sup> Die längere Vorgeschichte und die Praxis der Arbeit kann beides erklären, die Eigenlogik der Forschung und den Konflikt mit der Politik, so dass man 1975/76 beginnen muss, um die Prämissen der Arbeit an diesem Thema in der wissenschaftlichen Pädagogik, zumal der APW, ihre Forschungen, deren Ergebnisse, ihre Bewertung und ihre wissenschaftliche und politische Diskussion im Detail zu verstehen.

### 3.2 *Die Sequenz der Arbeiten – Phasen der Themenfindung, Akteure innerhalb und außerhalb der Erziehungsforschung*

Wie kann man in der APW und in der Erziehungsforschung der DDR, das ist meine leitende Frage an die Organisation der Forschung im Prozess, bei solchen Aufgaben, Umwelten und systemisch immer wieder erzeugten Konflikten zwischen den Akteuren die eigene Arbeit organisieren, also Antworten auf die Frage geben, was kommunistische Erziehung bedeutet und wie sie möglich ist? Historisch als erfolgreich ausgewiesene

20 Dieser Band enthält auch einen Rückblick auf das Thema von Gerhart Neuner (1999) sowie einen systematisierenden Diskussionsbeitrag von Dietrich Hoffmann (1999).

21 Feldmann (1996) geht ebenfalls nur auf die Endphase der Arbeit am Problemmaterial ein, d. h. für die Zeit unmittelbar vor dem IX. Pädagogischen Kongress 1989, und liest das Phänomen vor allem für ihr eigenes Thema der Konstruktion von Geschichtsbewusstsein im Bildungssystem der DDR.

22 Die These von Hoffmann (1999, S. 269), dass „der Auftrag als Machtbestätigung empfunden wird“ und deshalb reizt, scheint mir nicht belegt. Die APW musste Macht nicht suchen, sie hatte Macht, seit ihrer Gründung, alle Einrichtungen der pädagogischen Forschung konnten davon ein Lied singen.

Exempel konnte man schwerlich einfach zur Nachahmung empfehlen, z. B. den Bildungsgang, in dem der prominente Wirtschafts- und Alltagshistoriker Jürgen Kuczynski „die Erziehung des J. K. zum Kommunisten und Wissenschaftler“<sup>23</sup> verortet hat; denn das war eine Geschichte großbürgerlicher Sozialisation und privilegierter Ausbildung einerseits, das Leid von Verfolgung, Untergrundarbeit und Emigration andererseits. Diese Biografie ruhte also auf einem Erfahrungsraum, den man kaum wiederholen und in der DDR für alle Heranwachsenden neu inszenieren konnte oder gar wollte. Aber hier und da hat die Erziehungspolitik der DDR, wie man im Kontext der Vorgabe kommunistischer Erziehung jetzt sieht, quasi ersatzweise die Realität der DDR selbst als immer noch fortdauernde Geschichte von Klassenkämpfen und gegen den Klassenfeind stilisiert, diese gesellschaftliche Situation pädagogisch als Erfahrungsraum beansprucht und z. B. in der „Wehrerziehung“<sup>24</sup> seit 1978 auch als Simulation von „Kampf“ antizipiert. Dennoch, der Rückgriff auf die Tradition hatte auch eigene Probleme, die Kuczynski ebenfalls symbolisiert; denn das Ergebnis dieser exemplarischen Biografie war eher unerwünscht, unkontrollierbar und problematisch, jedenfalls für die Ziele von Partei und Staat und der staatsstreu engagierten Pädagogen: „Ein linientreuer Dissident“<sup>25</sup> ist nämlich dabei herausgekommen, und diese paradoxe Rolle wurde nur deshalb nicht zur Bedrohung der eigenen Person, weil Kuczynski unter dem Schutz Honeckers in seiner individuellen Besonderheit, anders als andere emphatische Kommunisten, toleriert wurde.

### **Praktiken der Themenfindung und Konkretisierung: International und in der APW**

Man musste also pädagogisch und für die Gegenwart und Realität der DDR eigenständig argumentieren. Die APW tut das und übernimmt von Beginn an, konsequent seit 1975, die Federführung in der Arbeit am Thema und behält sie bis zum Ende der 1980er Jahre. In der Organisation der Arbeit entfaltet sie eine, wie man angesichts des Kontextes sagen muss, kluge Strategie. Sie war klug, weil sie denkbare und im DDR-System bekannte Risiken ebenso wie die Notwendigkeiten des Themas und die eigenen Arbeitsmöglichkeiten zugleich einkalkulierte, vor allem, indem sie ihre Vorgaben an die Erziehungsforschung und deren Ergebnisse für die eigene Praxis nach innen und die politische Absicherung nach außen immer neu zu verbinden suchte. Insofern kann man in diesem Arbeitsprozess eine Strategie erkennen, die wohl als typisch für die Wissen-

23 So lautet der Untertitel von Kuczynskis „Memoiren“ (1973/1981), in denen sein Leben bis zum Ende des Zweiten Weltkriegs behandelt wird.

24 „Wehrerziehung“ wird entsprechend als wesentliche „Seite der *kommunistischen Erziehung* der Bürger in allen gesellschaftlichen Bereichen“ bezeichnet, zur „Herausbildung und Festigung der Wehrbereitschaft und Wehrfähigkeit als Eigenschaften allseitig entwickelter sozialistischer Persönlichkeiten“ (Laabs, 1987, S. 410–411, Hervorh. H.-E. T.)

25 So der als Zitat markierte und insofern als Zuschreibung kenntlich gemachte und ironisch gebrochene, aber mit Stolz getragene Titel der Fortsetzung der „Memoiren 1945–1989“ (vgl. Kuczynski, 1992).

schaftspraxis der DDR, sowohl für ihre Restriktionen, als auch für Handlungsoptionen, beurteilt werden kann.

Zunächst wird das Thema nach innen, wie die Arbeits- und Plenarberatungen beim Präsidium der APW dokumentieren, zwar als offenes Problem wahrgenommen, aber in den bekannten Mustern der seit Jahren geübten eigenen wissenschaftlichen Praxis bearbeitet. Auch hier suchte die APW, wie es als ideologische Form der Absicherung bekannt und viel praktiziert war, die Inspiration für die Lösung in Vorbildern einer Praxis, die bereits existiert und als gelungen galt, d. h. in der UdSSR oder in anderen sozialistischen Ländern, oder in internationaler Kooperation.<sup>26</sup> Informationsreisen zeigen, wie breit das Thema in den sozialistischen Ländern definiert wird. In Moskau z. B. gibt es im „Labor für Grundlagen und Methoden der Herausbildung der Weltanschauung“ auch eine Arbeitsgruppe, die den Möglichkeiten „atheistischer Erziehung“ nachgeht<sup>27</sup>, einer Zielsetzung, die so explizit in der DDR oder der APW nicht verwendet wurde, unbeschadet der Tatsache, dass die Kirchen als Störfaktor der politischen Erziehungsambitionen wahrgenommen und kontrolliert wurden. Die APW rezipiert daneben das einschlägige Schrifttum<sup>28</sup> und sucht dort nach Lösungen; sie arbeitet in internationalen Expertengruppen zur „Erforschung theoretischer und praktischer Probleme auf dem Gebiet der kommunistischen Erziehung der Persönlichkeit“<sup>29</sup> mit und in einer gemein-

26 Einschlägige Hinweise u. a. in APW 7672, für die Zeit von 1975–1976, u. a. mit einem Bericht einer Reise nach Bulgarien, wo mit dem Forschungsinstitut für Bildung in Sofia „Vorschläge zum Forschungsprogramm des Themas ‚Die kommunistische sittliche Erziehung‘“ diskutiert wurden. Vergleichbare Belege finden sich in APW 9212 – Internationale Zusammenarbeit, für Beratungen des Expertenrates „Kommunistische Erziehung 1979/80“ sowie in APW 7501, wo belegt wird, wie man sich, bereits 1976, intensiv über „Erziehungsmethoden im sozialistischen Ausland“ informiert, auch als Vorbereitung für ein Kolloquium „Kommunistische Erziehung – Gegenwartsaufgabe (1976)“, samt „Thesen“ zu dem geplanten Kolloquium (APW 7501). In diesen Thesen wird kommunistische Erziehung „als fortschreitende Sicherung und Realisierung des Erziehungsideals der Arbeiterklasse: der allseitigen und harmonischen Entwicklung der Arbeiterklasse“ definiert (APW 7501, „Thesen“, S. 23). Diese Fokussierung findet sich später nicht mehr.

27 Darüber informiert in dem Bericht über seinen Studienaufenthalt in Moskau (vom 14. bis 17. Oktober 1975) der APW-Mitarbeiter Dr. Weck (APW 7672, Bd.2, „Internationale Verbindungen 1975–1976“, Bl. 8–9).

28 APW 12761 – Publikationen, überliefert einschlägige Beiträge aus der „Sowjetwissenschaft“ von 1974, u. a. einen Beitrag von P.I. Simusch: „Die Überwindung der Klassenunterschiede und die kommunistische Erziehung“. Zur „Überwindung der Klassenunterschiede“ im Sozialismus auch Hinweise auf weitere Beiträge in „Sowjetwissenschaft“ 1972 in APW 12865, Bd. 2.

29 Protokoll der II. Tagung vom 10. und 11. Juni 1975 in Sofia (APW 7672, Bd.1). In diesen Beratungen wird zwar unter Einbeziehung der Jugendorganisationen, ansonsten noch sehr schulzentriert gedacht, wenn die „Anerkennung der kommunistischen Weltanschauung“ diskutiert wird, wie das Thema auch in der Eröffnungsrede von Rudolf Pravdik, Bratislava (CSSR) lautet (APW 7672, Bd.1, Anlage 1, S. 2). Ansonsten werden Forschungsdesiderata markiert, die dann weit über die Schule in die Untersuchung der Lebenswirklichkeit ausgreifen (vgl. APW 7672, Bd.1, Anlage 2, für die DDR-Forschungspläne).

samen Arbeitsgruppe, die sich zum Thema „Patriotische und internationalistische Erziehung“ im „Expertenrat ‚Kommunistische Erziehung‘“ gebildet hat.<sup>30</sup> Die DDR hat dabei „die Rolle als Haupteinrichtung“ der Forschung für das Thema „Ideologisch-politische Erziehung“ wahrgenommen.<sup>31</sup>

Einfach adaptierbare oder brauchbare Lösungen für die eigenen Probleme finden sich bei diesem Zugang zum Thema aber offenbar nicht. Die im sozialistischen Lager international präsentierten Forschungen gelten konstant als dem Thema nicht gewachsen, bieten zu wenig Empirie und „beschränken sich nicht selten auf die Interpretation allgemeiner gesellschaftswissenschaftlicher Erkenntnisse und aktueller politischer Anforderungen“<sup>32</sup>, wie 1975 geklagt wird – in einer treffenden Diagnose des zu überwindenden Argumentationsstils.<sup>33</sup> Der Expertenrat tagt zwar weiter, dokumentiert aber eher die Probleme als sie zu lösen. Auch das Schrifttum bietet jenseits von Trivialitäten und formelhaften Aussagen<sup>34</sup> kaum nutzbare Lösungen oder auch nur hinreichend breite Anregungen, so dass eigene Anstrengungen in der DDR notwendig und die Erfahrungen der Bruderländer zunehmend bedeutungslos bzw. sogar ignoriert werden. Später muss sogar gemahnt werden, die Einsichten Makarenkos<sup>35</sup> nicht zu ignorieren. Aber in einer groß inszenierten gemeinsamen Plenartagung der APW der DDR mit der APW der UdSSR wird am 1. November 1977, zum Jahrestag der Oktoberrevolution, die Hauptaufgabe ebenfalls behandelt. „Die Ideen der Großen Sozialistischen Oktoberrevolution

30 Im Vorfeld der „II. Beratung der Internationalen Forschungsgruppe ‚Ideologisch-politische Erziehung‘“ informiert der DDR-Vertreter im Expertenrat „Kommunistische Erziehung“, Prof. Stolz, in der Arbeitsberatung beim Präsidenten der APW am 16.05.1977 die Kollegen, auch zur Abstimmung mit dem verantwortlichen Vizepräsidenten Günther (APW 0.0.1., Mappe 553, Bll. 30–33). Es sind auch hier im Wesentlichen offene Forschungsfragen und -probleme, die dabei thematisiert werden.

31 Vgl. die Hinweise in APW 7672 (Bd. 1, Anlage 2, S. 18) im Vorfeld der Beratungen von 1975.

32 So die Formulierung in APW 7672 (Bd. 1, Anlage 4, S. 2), aus einer „Arbeitskonzeption“ des Instituts für Erziehung (IE) der APW für die „internationale Forschungsgruppe ‚Politisch-ideologische Erziehung‘“.

33 In der außerdeutschen Beobachtung von Texten linker Studenten und marxistischer junger Akademiker aus der Bundesrepublik nach 1968 hieß dieser Argumentationsstil „German Ableitungsliteratur“.

34 Simusch (1974/s. o., Anm. 28) kann auch nicht mehr bieten als den Hinweis, dass „die noch vorhandenen Klassenunterschiede“ negativ in der Erziehung wirken können (S. 371) und daher eine „Berücksichtigung der realen Widersprüche“ (S. 382) notwendig sei, vor allem aber, dass erheblicher Forschungsbedarf bestehe. In diesen Texten ist zugleich die Differenz von sozialistischer und kommunistischer Erziehung nicht immer scharf präsent (vgl. Simusch in APW 12761).

35 In einer Beratung der einschlägigen Arbeitsgruppe vom 27. 9. 1984 „Zur Geschichte der Erziehungskonzeption der Oberschule der DDR“, die auch im Blick auf den 35. Gründungstag der DDR arbeitet und Verbesserungsvorschläge zu vorliegenden Texten macht (am 3. 7. 84 von „Günther/Geißler“ vorgelegt), wird z. B. in einer Randnotiz moniert, auch die „Rolle sowjet. Erztheorie, bes. Makarenko“ mehr zu beachten (APW 11164).



in ihrer Bedeutung für die kommunistische Erziehung der Jugend“ (APW 0.0.3, Mappe 17)<sup>36</sup> bilden, dem Anlass entsprechend, das Thema. Es wird in der Bekräftigung der eigenen Mission und Größe behandelt, auch mit Angriffen auf den Klassenfeind<sup>37</sup>, aber weniger in operativ anschließfähigen pädagogischen Überlegungen.

Eigene Arbeit ist also unvermeidlich. Dann passt die APW das Thema zunächst wiederum in die schulpolitisch sowieso anstehenden Themen der Planung und Gestaltung des Bildungssystems und der detaillierten Forschungsplanung ein, etwa der Lehrplanarbeit oder der Unterrichtsforschung. Zuerst werden im Blick auf den für die Zeit von 1975–1980 sowieso diskutierten Perspektivplan für die Forschung nur Einzelfragen der kommunistischen Erziehung geplant<sup>38</sup>, aber unverkennbar verlangt das Thema mehr an Arbeit und eigenes und systematisches Recht in der APW.<sup>39</sup> Dafür wird 1975 in einer ebenfalls bekannten Strategie vorgegangen, nämlich in Anfragen an das eigene Haus, was kommunistische Erziehung eigentlich bedeutet.

Zuständig ist dann die Allgemeine Pädagogik, die sich im Blick auf Form und Inhalt der kommunistischen Erziehung an Lösungen versucht (und nur intern und ohne Wirkung in den Beratungen auch die Honeckersche Ausgangsthese vom Übergang zum Kommunismus aus kommunistischer Sicht problematisiert).<sup>40</sup> Helmut Stolz, erneut stark engagiert, analysiert dabei systematisch die Form kommunistischer Erziehung, und zwar in der Prüfung der Frage: „Inwiefern ist die kommunistische Erziehung

36 Die „Raumlosung“ in der Kongresshalle am Alexanderplatz lautete: „Für eine hohe Qualität der kommunistischen Erziehung der Jugend im Geiste der Ideen des Roten Oktober“.

37 Günther hält den Vortrag: „Antikommunistische und antisowjetische Manipulierung der Schuljugend in der BRD“; aus dem Ministerium für Volksbildung wird erstaunt, weil das ja nicht Günthers Thema ist, gefragt, warum nicht der dafür zuständige Vergleichende Pädagoge Hofmann spricht (APW 0.0.3., Mappe 17).

38 In einer Arbeitssitzung am 10. 11. 1976 beim Präsidenten der APW und für die anstehende Plenarsitzung der APW (APW 0.0.1, Mappe 521).

39 APW 0.0.1., Mappe 521 dokumentiert für die Sitzung vom 10. 11. 1975, auf der die „Konzeption für das Referat auf der 2. Plenartagung der APW der DDR“ zum Thema „Kommunistische Erziehung im Kinder- und Jugendkollektiv“ vorbereitet wird. Hier wird die Diskussion gleichzeitig auf die Aufgabe bezogen, „das Problem der Persönlichkeitsentwicklung in der Gliederung und Linienführung des Lehrbuches der Pädagogik“ aufzunehmen.

40 Eine solche systematische und im Ergebnis gegenüber der Ausgangsthese kritisch-problematizierende Prüfung der Vorgabe der Honeckers findet sich in Klimpel und Stierand (1975; zitiert als Stierand, 1975, vgl. zur Autorschaft Anm. 9). Benner und Kemper zitieren die Thesen der Honeckers (2005, S. 199–205; sowie in ausgewählten Quellen Benner et al., 2004, Teil D, S. 383–394) und diskutieren auch die „Widersprüche zwischen Ideologie und Wirklichkeit“ (Benner & Kemper, 2005, S. 206), zum einen gestützt auf das „Problemmaterial“ zum Bildungssystem von 1973, auf Analysen von Artur Meier und das Projekt „sozialistische Lebensweise“ an der Humboldt-Universität (Benner & Kemper, 2005, S. 206–231), zum anderen ausführlich mit den Argumenten von Klimpel und Stierand (1975, S. 231–243), auch mit dem von Eichler stammenden Hinweis, dass allein Stierand der Autor war (Benner & Kemper, 2005, S. 232, Anm. 85). Die Wirkungsfrage von Stierands Analysen innerhalb der Erziehungsforschung diskutieren sie nicht.

im wesentlichen Kollektiverziehung?“<sup>41</sup> Diese Annahme, die er in der Literatur leicht finden kann, wie Stolz betont, wird von ihm im Verweis auf die „Dialektik von Kollektiv und Persönlichkeit im Kindes- und Jugendalter“ und im Blick auf das „System von Methoden der Erziehung“ diskutiert, also noch sehr allgemein und in den bekannten Formeln, die Forschungsbedarf anzeigen, aber noch keine Lösungen für die offenen ‚Wie‘-Fragen anbieten.<sup>42</sup> Offen ist damit zumindest die Frage nach den „Inhalten der kommunistischen Erziehung“.<sup>43</sup> Horst Adam und Wolfgang Eichler, ebenfalls allgemeine Pädagogen, widmen sich diesem Thema in einem speziellen Problemmaterial. Sie konzentrieren sich in ihrer Antwort auf das gegebene Bildungssystem, stellen sogar die Frage, ob für die Inhaltsfrage der kommunistischen Erziehung „andere Kriterien als bei der Bestimmung des Inhalts des Unterrichts bzw. der Allgemeinbildung überhaupt erforderlich“ (APW 16444, Bl. 66) sind. Sie repetieren entsprechend die gegebene Erziehungsorganisation und ihre Ziele (und die Texte ihrer Theoretiker), schon jetzt die Erzeugung von „Wehrbereitschaft“ ebenso eingeschlossen wie ein „klassenmäßiges Freund-Feind-Bild“ (APW 16444, Bl. 34–35). Dann können sie allerdings zu diesem Zeitpunkt nur als Forschungsprobleme auflisten<sup>44</sup>, was man als Antwort gesucht

41 Stolz’ „Konzeption für Referat auf 2. APW-Plenum“ (APW 0.0.1., Mappe 521, zit. Bl. 6). Danach behandelt Edgar Drefenstedt das komplementäre Thema: „Das Problem der Persönlichkeitsentwicklung [...]“ (Bll. 8–11).

42 Diese Diskussion von „Mitteln und Bedingungen für [die] Realisierung“ der kommunistischen Erziehung rückt auch Stierand ins Zentrum der Überlegungen. In der Frage nach „den Beziehungen zwischen Mitteln, Bedingungen und Zielen der kommunistischen Erziehung“ (zit. nach Benner & Kemper, 2005, S. 237) liegt seine Argumentation auf der Linie der APW-Diskussion, also keineswegs im Gegensatz dazu. Das suggerieren Benner und Kemper sogar in der Unterscheidung von Wissenschaftstypiken, wenn sie eine Disjunktion von „normativ-instrumenteller Erziehungswissenschaft und marxistischer Sozialwissenschaft“ konstruieren und an der Opposition von Neuner- bzw. APW-Forschung hier und Stierand dort zu belegen suchen (vgl. Benner & Kemper, 2005, S. 231–244). Stierands These, dass die Realisierung kommunistischer Erziehung „unmittelbar durch den Entwicklungsstand der Gesellschaft“ bestimmt werde (Benner & Kemper, 2005, S. 238, Herv. H.-E.T.) und man Persönlichkeitsprobleme deshalb zu Gunsten sozialstruktureller Referenzen ignorieren könne, wird sich im weiteren Verlauf als eine der Prämissen herausstellen, die in der APW selbst angesichts der eigenen Forschung als falsch ad acta gelegt werden (vgl. meine Hinweise unten in den Abschnitten 3.4 und 3.5).

43 Die thematisiert ein eigenes „Problemmaterial zum Inhalt der kommunistischen Erziehung“ von Mitarbeitern der Allgemeinen Erziehungswissenschaft (H. Adam und W. Eichler) im Dezember 1975 (vgl. APW 16444, darin eine „Manuskriptsammlung: Kommunistische Erziehung“). Dieses Material geht noch einmal, und unverändert, in die Beratungen des Präsidiums vom 20. 9. 1982 ein. Das zeigt die Stabilität und Kontinuität des Problems, Inhaltsfragen sind dann begleitet von Beratungsergebnissen über „Probleme der Ideologietheorie mit Konsequenzen für die kommunistische Erziehung“, die eine einschlägige AG vom 20. 9. und 2. 12. 1982 vorgelegt hatte.

44 Ihre Arbeit gehört ja auch in den Kontext der Entwicklung des „Perspektivplans der pädagogischen Forschung 1976 bis 1980“ und ist für die „Grundrichtung I – ‚Wissenschaftliche Grundlagen der kommunistischen Erziehung im Schulalter‘“ verantwortlich (APW 16444, Bl. 1).

hätte. Gleichwie, das Bildungssystem bildet zunächst den Fokus für die gesuchte Form der staatlich organisierten politisch-ideologischen Erziehung. Hier und da wird in dieser frühen Phase selbst der „Unterricht“ noch einmal in die „führende Rolle im Prozeß der sittlichen Erziehung der Schüler“<sup>45</sup> gerückt, d. h. als so zentral konzipiert wie in der frühen Bildungspolitik der DDR, als die „Unterrichtsstunde“ – dem sowjetischen Vorbild entsprechend – als das zentrale Medium der Realisierung der pädagogischen Ambitionen galt (Geißler, 2013, S. 829–830).

Aber die Verlegenheiten dieser Prämissen und solcher Vorschläge zeigen sich in der weiteren Arbeit. Dazu gehört auch die von Margot Honecker angestoßene und in den Vorgaben des Pädagogischen Kongresses aufgenommene konstant starke, in den Ergebnissen indes letztlich immer neu für unbefriedigend erklärte Konzentration auf Moralerziehung und auf kommunistische Moral. Sie wird quasi als *differentia specifica* zum *genus proximum* sozialistische Erziehung betrachtet und veranlasst kontinuierlich die Suche nach erfolgversprechenden Praktiken der Moralerziehung.<sup>46</sup> Aber auch die Konzentration auf Moralerziehung ist nicht nur Teil der konstanten Suchbewegungen, sondern stabiler Indikator für die Verlegenheiten bei der Bestimmung der wirklichen Eigenart und besonderen Praxis kommunistischer Erziehung. Das Thema, das wird unübersehbar, ist nicht wirklich eindeutig präzisiert. Es ist wohl auch deshalb nicht präzise und systematisch eindeutig klärbar, weil selbst die „Prinzipien in der Pädagogik als Wissenschaft“ unklar sind, wie Günther im Blick auf das zur Überarbeitung anstehende

45 Das statuiert im Vorfeld der internationalen Beratungen von 1975 der (aus der SU stammende) „Entwurf der Vorschläge zum Forschungsprogramm zum Thema ‚Die kommunistische sittliche Erziehung‘“ in APW 7672 (Bd. 1, Anlage 2, S. 10); allerdings werden schon „Inhalt“ und „Organisation“ von Unterricht unterschieden und die große Rolle des „Schulkollektivs“ betont.

46 Die Forschungsberichte dazu bleiben bis 1989 ein Thema: Im Februar 1983 gibt es vom Institut für Erziehung der APW (IfE) einen Literaturbericht „Zu Erkenntnissen, Standpunkten und Problemen der moralischen Erziehung“ (APW 11106, Bd. 4,1). 1983 war auch die „Dialektik von ästhetischer (literarischer), weltanschaulicher und moralischer Erziehung“ zusammen mit der Akademie für Gesellschaftswissenschaften verhandelt worden (APW 11164). In APW 11106 (Bd. 4,2) findet sich die Vorlage „Moraleaneignung durch Kinder und Jugendliche und die Herausbildung von aktivem moralischen Handeln“ im Kontext der „Erziehungskonzeption (letzte Fassung)“; APW 11106 (Bd. 4,3) liefert das Material „Moralerziehung der Schüler“ (mit 135 Seiten und Anlagen) aus dem IfE; die am 14.10.1984 vorgelegte empirische Untersuchung über „Moraleaneignung durch Lehrlinge“ findet sich in APW 11106 (Bd. 4,2); von Döbert gibt es eine ausführliche Studie zur moralischen Erziehung (Döbert, 1986) und zu der immer wieder diskutierten Frage nach der besten Form und den Effekten „ethischer Gespräche“. In der Diskussion des Zwischenstandes der Arbeiten zum Bilanzmaterial 1985 wird „moralisches Wissen“ zu den „Hauptproblemen“ gerechnet (Aktennotiz Günther, 14.2.1985). „Werte und Wertaneignung im Sozialismus“ ist allerdings noch Thema eines Kolloquiums am 2.3.1989 (ebd.); Döbert, Korst und Kirkamm legen dort ein paper zum Thema „Zur pädagogischen Führung erziehungswirksamer ethischer Gespräche mit älteren Schülern“ vor und markieren die immer noch offenen Fragen.

grundlegende Lehrbuch der Pädagogik<sup>47</sup> und die anstehende Debatte auf der 2. Plenartagung der APW und damit auch für das Thema ‚kommunistische Erziehung‘ 1975 als Ausgangslage notiert.<sup>48</sup> Forschung liegt also nahe. Aber die führt nicht so rasch zu neuen Ergebnissen, weitere Forschung wird notwendig.<sup>49</sup>

In einer Arbeitsberatung beim Präsidenten der APW wird deshalb am 30.08.1976 zur Vorbereitung der 3. Plenartagung der APW eine Konzeption für die Arbeitsgruppe „Allgemeine Probleme der kommunistischen Erziehung im Unterricht“ diskutiert, hier schon deutlich spezifiziert: auf die Arbeit in den einzelnen Unterrichtsfächern oder in Erwartungen an die Leitungspersonen in Schulen und auch mit einer Vorlage versehen, die Forschungsaufgaben an die weiteren Akteure in den Hochschulen und Universitäten der DDR formuliert, und zwar als „Programm der praxisanalytischen Untersuchungen“ (APW 0.0.1., Mappe 539).<sup>50</sup> Damit wird auch die Konzentration auf die Schule aufgegeben. Die Frage nach der Bedeutung von „Arbeits- und Lebensbedingungen“ in der Realisierung der Ziele wird vielmehr parallel seit 1976 in den Themenkatalog aufgenommen.<sup>51</sup> 1983 wird die „außerunterrichtliche Erziehung“ ausdrücklich unter der pragmatisch wie forschungstheoretisch zentralen Frage thematisiert, „worin die spezifischen und unersetzbaren Potenzen der außerunterrichtlichen Tätigkeit bei der Persönlichkeitsentwicklung bestehen“ (APW 0.0.2, Mappe 110, Präsidiumsberatungen am 16.5.1983, TOP 1, Bl. 1).<sup>52</sup> Auch für diese Frage werden zunächst alte erziehungspolitische Strategien und Institutionen, z. B. die Jugendweihe und die „Massenpolitische Arbeit“, dem neuen Thema eingeordnet<sup>53</sup>, bevor dann die eigenständige Forschung für die-

47 Neuner (1998) berichtet die Details der internationalen Arbeit an dem Lehrbuch und die konzeptionellen Probleme, die dabei aufgetreten sind.

48 Günther in APW 0.0.1. (Mappe 521, Bl. 20, in seinen „Konzeptionellen Bemerkungen“).

49 In einer „Gesamteinschätzung der Entwicklung der Forschung auf dem Gebiet der pädagogischen Wissenschaften 1976/77“ vom 30.1.1978 werden von der APW einerseits „Fortschritte“ (APW 0.0.1., Mappe 563, Bl. 5) festgehalten, andererseits auch offene Fragen bei zentralen Themen, u. a. für „Gestaltung des Erziehungsprozesses, der Kollektiverziehung, der Arbeitserziehung, der Erziehung zur Disziplin und Ordnung und der Familienerziehung“ (APW 0.0.1., Mappe 563, Bl. 5). Für die anfangs erinnerten „Hauptaufgaben“, zu den an erster Stelle die „Grundlagen der kommunistischen Erziehung“ genannt werden, ist das ein Problem, entsprechend werden Forderungen „zur empirischen Fundierung der pädagogischen Forschung“ formuliert (Bl. 5 vs.) (insgesamt: APW 0.0.1, Mappe 563, Bl. 4–10).

50 Die hier noch fehlenden historischen und philologischen Schulfächer kommen später hinzu, (vgl. APW 8704, sowie systematisch: APW 11297, Bd. 3). Dabei sind aus der APW beteiligt: die Vizepräsidenten I und II sowie das Institut für Erziehung.

51 Von der Betriebsgewerkschaftsleitung (BGL) der APW, bezeichnenderweise in den Winterferienlagern 1977 und 1978 und den Sommerferienlagern 1976 und 1977 (vgl. APW 9897).

52 Auch im Blick auf die zur Orientierung der Praxis geplante Broschürenreihe „Kommunistische Erziehung“ (vgl. weiter unten).

53 Vgl. APW 9898 APW, hier der BGL der APW. Dort sind die Protokolle der Kommission „Kommunistische Erziehung der Kinder“ für die Beratungen zum Thema Jugendweihe für die Zeit von 1975 bis 1980 präsent (neben den Belegen für die Gestaltung der Weihnachtsfeiern der Betriebsangehörigen).

ses Problem einsetzt. Bevor nach 1980 das „Problem der kommunistischen Erziehung“ systematisch und umfassend in der APW – und jetzt primär als theoretisch schwieriges Problem – in einer eigenen Arbeitsgruppe aufgeworfen, koordiniert und zugleich mit „Konzeptionen der Forschung“ verbunden wird, hat also in einer ersten Phase eine eher tastende Sondierung und Erprobung der Arbeitsmöglichkeiten zum Thema bereits stattgefunden.

### **Referenzen der Themenkonstruktion: Forschungspartner und politische Absicherung der Arbeit**

Dabei ist auch nicht allein die APW aktiv, schon weil sie die notwendige empirische Forschung selbst allein nicht leisten kann. Von Beginn an, seit Ende der 1970er Jahre verstärkt, entwickelt sich eine themengebundene Kooperation nach außen. Es gibt eigene Konferenzen, in der Forschungsplanung abgesicherte Kooperationen mit den Pädagogischen Hochschulen und Universitäten, z. B. seit 1976 schon mit der Humboldt-Universität in der Erforschung der „sozialistischen Lebensweise bei der Schuljugend und bei jungen Arbeitern“<sup>54</sup>, themenspezifisch gelegentlich auch mit außerwissenschaftlichen Instanzen, wie bei der Analyse der Arbeit „informeller Gruppen“ wie Punks und Skin Heads. Bei diesem Thema „fand eine Diskussion mit Vertretern des M[inisterium] d[es] I[nnern], der Generalstaatsanwaltschaft, der Kriminalpolizei und anderer Wissenschaftsdisziplinen statt“.<sup>55</sup> Und nur am Rande und bevor man sich hier kritisch erhebt: Polizeiakten sind auch im Westen eine intensiv gesuchte Quelle der Jugendforschung, und auch die APW übernimmt wegen dieser Referenzen nicht den polizeilichen Blick, sondern argumentiert theoretisch und pädagogisch.<sup>56</sup> Diese Ausweitung der Themen geht auch in der APW selbst weiter. 1978 wird in einer Arbeitsberatung im Präsidium

54 Das ist Teil des APW-Perspektivplans 1976–1980 für die Universität und für die Kooperation mit Artur Meier; für Details und das weitere Schicksal dieses Projekts vgl. auch Horn, Kemnitz und Kos (2002, bes. S. 283–290) sowie Benner und Kemper (2005, S. 213–230).

55 So die Anm. 1, S. 1 im „Informationsmaterial ‚Informelle Gruppen‘“, Januar 1989, in APW 11106, Bd. 1,1; im Übrigen mit dem Ergebnis, dass „der theoretische Ansatz der vorliegenden Arbeiten sowie die gewonnenen Ergebnisse bestätigt“ wurden, mit der weiteren Erläuterung: „d.h. die gewonnenen Ergebnisse wurden durch diejenigen bejaht, die täglich mit Mitgliedern solcher Gruppierungen zu tun haben“, freilich mit der Einschränkung: „Über die Schlußfolgerungen gab es in einigen Punkten geteilte Auffassungen.“

56 Die Studie über „Informelle Gruppen“ liest sich wie ein Exempel (qualitativer) Jugendforschung, samt beigefügtem biographischem Material, auch wenn man nicht die Indizien pädagogisch-politischer Sorge verkennen kann (wie andernorts in der Jugendforschung auch). Selbst im „Diskussionsmaterial“ (APW, 1988) (das auch an die Politik ging), also in dem resümierenden Bericht über das gesamte Thema und unter Nutzung aller empirischen Studien des Problemmaterials, wird ausführlich erläutert, dass bei Punks, Skins und anderen Jugendaktivitäten primär „jugendkulturelle Stile“ (vgl. das „Diskussionsmaterial“ in APW, 1988, S. 89) zu sehen sind und notiert wird sogar, dass die FDJ so erfolglos sei, weil sie die Wünsche der Jugend und ihre Artikulationsformen nicht verstehe – anders als die Kirchen, die ihnen eine angemessene Lebensform anbieten könnten, wie dort nüchtern konstatiert wird.

der APW<sup>57</sup> die „bessere Nutzung der Verbindung von Schule und Betrieb für die kommunistische Erziehung der Schuljugend“ und damit im Grunde das alte Thema der polytechnischen Erziehung aufgenommen (vgl. APW 0.0.1., Mappe 563). Dann werden aber auch Themen behandelt, die man nicht als erste erwartet, z. B. 1979 über „Literaturunterricht und kommunistische Erziehung der Schuljugend“ (APW 9724)<sup>58</sup>, aber aus dem historischen Kontext sehr wohl in ihrer Dringlichkeit für das politische System verstehen kann.

Die Suche nach Kooperationspartnern – und damit die sowohl wissenschaftliche als auch politische Absicherung der eigenen Arbeit – geht aber auch über die Universitäten oder themenrelevante Forschungsinstitute, z. B. das Zentralinstitut für Jugendforschung (ZIJ) in Leipzig<sup>59</sup>, oder die Akteure der Jugendkontrolle hinaus. Schon an den genannten Debatten über Literaturunterricht sind in der Konferenz von 1978 neben der APW auch das Ministerium für Volksbildung und die Akademie für Gesellschaftswissenschaften (AfG) beim ZK der SED beteiligt; denn Literatur und Literaturpolitik waren nicht nur 1978, sondern im Grunde konstant in der DDR ein brisantes Thema. Sie war, von der Partei selbst propagiert, Teil der „Kulturrevolution“<sup>60</sup>, die noch um 1960 den Arbeiter zur autonomen ästhetischen Gestaltung seiner eigenen Lebenswelt ermuntern und befähigen wollte. Literaturpolitik blieb aber, auch nach dem raschen Ende solcher Pläne, ein dauerhaftes Feld der Gefährdungen der internen Wahrnehmung der DDR-Welt. Dissidenz war auch ein Literatur- und Schriftsteller-Phänomen, Absicherung der

57 Das Thema ist beim Präsidenten erneut 1978 (in APW 8599 – Empirische Forschung) in einem Bericht über Forschungen präsent, die das Forschungszentrum Halle Neustadt in der Zeit von 1976–1978 durchgeführt hatte.

58 Als Thema einer Konferenz an der neben der APW auch das Ministerium für Volksbildung und die Akademie für Gesellschaftswissenschaften beim ZK der SED, vertreten durch Hans Koch, teilnahmen. Aber Literaturpolitik war 1979 (erneut) ein brisantes Thema: Am 7. Juni 1979 hatte der Schriftstellerverband der DDR neun Autoren als Dissidenten ausgeschlossen, unter ihnen Stefan Heym, der schon 1976, zusammen mit zahlreichen anderen Schriftstellern und Künstlern, gegen die Ausbürgerung Wolf Biermanns protestiert und damit die innere Krise der DDR manifest gemacht hatte, die sich ja in der Selbstverbrennung des Pfarrers Brüsewitz im August 1976 ebenso manifestierte wie im Konflikt mit Robert Havemann, der wenig später zu dem gegen ihn verhängten Hausarrest führte.

59 Trotz der Spannungen, die zwischen den Instituten bestehen, ist das ZIJ immer wieder mit Arbeiten präsent, quasi als kritischer Hintergrund.

60 Zu „Kulturrevolution“ gibt es noch 1987 ein Stichwort bei Laabs (1987, S. 218–219), durchaus positiv, mit Lenin, konnotiert, denn „die sozialistische Umgestaltung des Bildungswesens ist wesentlicher Bestandteil der K[ulturrevolution]. und beeinflusst entscheidend ihre erfolgreiche Verwirklichung“ (S. 218), aber bis zum „Anfang der 60er Jahre“ (!) seien in den sozialistischen Ländern „wesentliche Aufgaben“ bereits „gelöst“ worden (S. 219). In dieser Argumentation fehlt auch eine deutliche Abwehr von Fehlformen der dabei denkbaren Praxis nicht, die u. a. im Austromarxismus, in der Proletkultbewegung, bei der „Ultralinken in Westeuropa“ oder in dem „auf rückständiges, ‚stadtfeindliches‘ bäuerliches Denken gestützten maoistischen Konzept einer ‚Kulturrevolution‘“, von denen sich die richtige K. „prinzipiell“ (S. 219) unterscheide.



pädagogischen Arbeit in diesem brisanten Feld mit den entscheidenden Instanzen also so angeraten wie selbstverständlich.

Die APW sucht diese Absicherung deshalb auch, mit Sinn für die Hierarchie der Instanzen und ihre Definitionsmacht, bis zum Schluss immer wieder politisch mit dem Ministerium für Volksbildung. Die Gespräche von Gerhart Neuner mit Margot Honnecker sind dabei der *basso continuo*, weitere Kommunikation mit Vertretern des Ministeriums zu den folgenreichen Etappen stellt die problemspezifische Form des Kontaktes sicher.<sup>61</sup> In der konkreten wissenschaftlichen Arbeit sucht die APW Absicherung aber auch im Wissenschaftssystem, zuerst bei der Akademie für Gesellschaftswissenschaften (AfG) beim ZK der SED, und nicht nur in der Literaturpolitik, sondern vor allem bei den so zentralen wie konfliktbelasteten Themen, die sie aber notwendig behandeln musste, wenn sie kommunistische Erziehung klären wollte.<sup>62</sup> Unvermeidlich thematisiert man damit z. B. ja das ideologisch und politisch riskante Thema des Verhältnisses von Individuum und Gesellschaft und die damit verbundenen politischen Handlungsstrategien.

Vorsorglich, weil sich erste eigene und nicht unproblematische Ergebnisse abzeichnen, lädt Günther am 25.01.1984 deshalb den führenden soziologischen Theoretiker der DDR und AfG-Mitglied Erich Hahn zu einem Vortrag zum Thema „Problemkreis ‚Individuum – Kollektiv – Gesellschaft‘“<sup>63</sup> ein. Gleichzeitig fragt er bei Prof. Hümmler, ebenfalls AfG-Mitglied, einen Vortrag zum Thema „Gesellschaftsstrategie“ an, um zu wissen, wie die Erziehungspolitik quasi amtlich-theoretisch eingeordnet wird. Für das Problem der Subjektkonstruktion wiederum hatte die APW bereits 1981 mit Hans Koch

61 1987 z. B. wird das „Bilanzmaterial zu Erfahrungen und Problemen bei der Führung und Gestaltung der Erziehungsarbeit [...] insbesondere bei der Übertragung von Verantwortung an die Schüler zur Gestaltung ihres kollektiven Lebens“ im Entwurfsstadium im März der Hauptabteilung Erziehung des MfV vorgelegt, die anschließende Arbeit am Entwurf geschieht „unter Berücksichtigung der Hinweise“, die die APW von dort bekommen hatte, so das auf den 16. 4. 1987 datierte Protokoll der „Beratung der Leitgruppe ‚Erziehungsforschung‘ am 6. 4. 1987“, an der u. a. Günther, Kirchhöfer, Scholz, Hippmann und Neubert teilgenommen hatten sowie aus dem MfV OStR Nehmer (Nachlass Günther, GÜNTHER 3) – aber das bedeutet nicht, dass sie ihre eigene Linie revidiert hätte (vgl. unten 3.4 und 3.5).

62 Einzelnachweise zu den im Folgenden genannten Themen und Terminen für 1984 (AfG) und auch für den Vortrag von A. Meier 1984 in APW 11164.

63 Dabei dürfte der APW Hahns Position durchaus bekannt gewesen sein, denn seine Vorstellungen zum Thema „Zur soziologischen Erkenntnis der Beziehungen zwischen Individuum und Gesellschaft“ hatte er schon 1968 vorgetragen, in intensiver Auseinandersetzung sowohl mit der westlichen Soziologie, besonders der Soziologie von „Gruppe“ und „Sozialisierung“, u. a. gegen René König, als auch mit den DDR-eigenen Forschungen von Walter Friedrich, z. B. W. F.: Jugend heute. Berlin 1964. Das theoretische Problem ist für ihn, was eigentlich soziale „Determination“ bedeutet (und damit auch was Erziehung heißt). Seine Annahmen über „Die Entwicklung der sozialistischen Persönlichkeit, Erfahrungen aus der soziologischen Forschung in der DDR“ finden sich auch schon früh, 1971, empirisch damals vor allem aus der Betriebssoziologie abgesichert (vgl. Hahn, 1974, S. 121–168, 169–185).

(AfG)<sup>64</sup> kooperiert.<sup>65</sup> Koch ist ebenfalls beteiligt, als 1983 die „Dialektik von ästhetischer (literarischer), weltanschaulicher und moralischer Erziehung“<sup>66</sup> behandelt wird. Für die systematische gesamtgesellschaftliche Bedeutung des Themas ‚kommunistische Erziehung‘ spricht auch, dass schon 1983 als Option sondiert wird, ob Günther nicht „evtl. Einleitende Bemerkungen zum 7. Plenum des ZK der SED, der Konferenz des ZK mit den Gesellschaftswissenschaftlern und Konsequenzen für unsere Arbeit“ darstellen will (APW 11164, Anfrage vom 21. 12. 1983). 1983 hatten auswärtige Referenten auch das Thema Medien und Freizeit unter der Perspektive abgehandelt, wie sich von da aus die „Ermittlung, Verwertung und Beurteilung von Erziehungsergebnissen“ darstellt (APW 11164). Der – hauseigene – APW-Bildungssoziologe Artur Meier hatte schließlich (am 21. 11. 1983) über das Kernproblem der kommunistischen Erziehung in der gesellschaftlichen Situation der DDR referiert, denn sein Thema war „Soziale Erfahrungen und kommunistische Erziehung“, also die Spannung von Erziehungsambition und autonomer Welterfahrung der Adressaten.

Dabei darf man sich den Verlauf und die Wirkung dieser Veranstaltungen nicht so vorstellen, als hätten die auswärtigen Gäste, gestützt auf ihre prominente Stellung in hochrangigen Gremien oder durch ihre Expertise in der internationalen wissenschaftlichen Diskussion, den anwesenden Pädagogen nur bündig die letzte Wahrheit verkündet, die diese brav zu rezipieren und anzuwenden hatten. Auf Erich Hahns Referat z. B. gab es einen ersten Kommentar von Günther, und der hatte seine Pointe darin, dass er die Problemzugänge von Philosophie, Soziologie und Pädagogik deutlich unterschied und den eigenständigen Zugang der Pädagogen zum Thema Individuum und Kollektiv betonte. Andere Referate und Forschungskontexte wurden bei der weiteren Arbeit schlicht ignoriert, wenn sie nicht integrierbar waren. Artur Meier z. B. wurde entsprechend behandelt, als Person wie mit den Ergebnissen seiner Forschung. Auch das ZIJ war letztlich nicht in die APW-Arbeit integrierbar, denn es kultivierte einen eigenständigen, methodisch durchaus niveauvollen Stil empirischer Sozialforschung, der als Referenz bekannt war, aber nicht nur jugendpolitisch eindeutig ignoriert wurde.<sup>67</sup>

Die dichte Reihe solcher Vorträge in absichernd-legitimatorischer Intention begann im Winter 1983/84, in einer Situation, in der angesichts der eigenen Forschungsergebnisse definitiv sichtbar wurde, dass das Thema nicht zu behandeln war, ohne die grund-

64 Hans Koch (1927–1986) war nicht nur Mitglied der AfG (seit 1977 Direktor des Institutes für Kultur- und Kunstwissenschaft der AfG) und seit 1982 Mitglied des Präsidiums des Kulturbundes, sondern auch des ZK der SED. 1986 hielt er auf einer Plenartagung der APW einen Vortrag zum Thema „Ästhetische Kultur und kommunistische Erziehung“ (vgl. Koch, 1986) – zum Kontext siehe die Hinweise zur Ästhetik im Abschnitt 3.4.

65 Aus dem Projekt „Literatur und kommunistische Erziehung“, das im Zentralen Forschungsplan vorgesehen war (Ziff. 09.03) lag 1981 ein Gesamtmanuskript von 120 Seiten vor; dem Redaktionskollegium gehörte u. a. wieder Hans Koch (AfG) als Leiter an (vgl. APW 11164).

66 Zu diesem Thema referieren am 3. 3. 1983 Hans Koch sowie Regina Hager (AfG), Lothar Bisky (AfG) und Wilfried Bütow (APW/IG) (vgl. APW 11106, Bd.4,1).

67 Das ist aus dem ZIJ selbst und von außen intensiv dargestellt worden, vgl. u. a. Friedrich, Förster und Starke (1999), Braun und Schlegel (2014).

sätzlichen theoretischen Fragen von Erziehung überhaupt in der APW und damit in der Erziehungstheorie und -forschung der DDR zu klären und damit auch die „Konzeption der Forschungen zur kommunistischen Erziehung der Schuljugend (1981–1985)“<sup>68</sup> zu prüfen und fortzuschreiben. Bereits 1980 hatte neben der empirischen ja auch die intensive theoretische Arbeit am Thema eingesetzt, die beide in die „Bilanzmaterialien“ mündeten, die 1988 den Konflikt erzeugen werden. 1982 jedenfalls lag schon eine solche Vielfalt von – auch theoretisch heterogenen – Texten und Befunden vor, dass eine Sichtung der Ergebnisse als eigenständige Arbeit notwendig wurde.<sup>69</sup> Spätestens hier, mit Beginn der 1980er Jahre ist das Thema auch primär zu einer Aufgabe der „Erziehungsforschung“<sup>70</sup> geworden (die ab und an auch als „Bildungsforschung“ firmiert<sup>71</sup>), und dann wird auch der Arbeitsprozess selbst und seine Koordination dauerhaft beim Präsidium der APW angesiedelt.

Der Erziehungshistoriker Karl-Heinz-Günther<sup>72</sup>, Vizepräsident der APW, wird bis zum Ende der Arbeit der Leiter der einschlägigen, in wechselnder Zusammensetzung arbeitenden, relativ großen Arbeitsgruppe „Kommunistische Erziehung“ bleiben.<sup>73</sup> Er war eine Person mit eigenem theoretischen und persönlichen Profil innerhalb der APW und in der Riege der leitenden Erziehungstheoretiker der DDR. Günther war, bis über das Ende der DDR hinaus, überzeugter Sozialist (hätte sich aber wohl kaum selbst als „Kommunist“ bezeichnet), aber schon nach seiner Herkunft und seinem weiteren Erleben zugleich eher ein reflektierter Teilnehmer als doktrinärer Agitator. Er wird nicht zufällig in seiner Rolle von einem westlichen Beobachter, der ihn aus persönlichen Begegnungen kannte, als „the communist Bourgeois as victim“<sup>74</sup> (Herbst, 2004, S. 335)

68 Der Plan liegt als Umdruck aus der APW vor. Zu den Themen s. u. (3.3) Dekomposition.

69 Vgl. APW 16444, dort findet sich eine „Manuskriptsammlung Kommunistische Erziehung“ für die Zeit von 1975 bis 1982.

70 Reisen in die Bruderländer kommen weiterhin vor, auch die Mitwirkung an der „Konferenz der Pädagogen sozialistischer Länder“, z. B. an der IV. Konferenz von 1981, zum Thema „Weltanschauliche Erziehung der Jugend“. Im März 1985 werden z. B. mit dem Institut für Pädagogik der Ukrainischen SSR Forschungsergebnisse über „kommunistische Arbeitserziehung“ ausgetauscht (APW 14140). Aber die Kooperation verliert relativ an Gewicht.

71 So z. B. in APW 15931: „Ergebnismaterialien der Bildungsforschung“, die 1978 aus der IfE und der Sektion Erziehungswissenschaften und Fremdsprachen der TH Karl-Marx-Stadt vorliegen, u. a. zum Thema Schule-Betrieb und kommunistische Erziehung. In APW 14.0.18–14.0.27 werden ebenfalls „Ergebnisse der Bildungsforschung“ überliefert, hier u. a. mit einem Bericht über Schule und Pädagogik der BRD vom 1. 6. 1988.

72 In seinen Handakten setzen die Materialien zur kommunistischen Erziehung mit dem Entwurf eines Papiers „Probleme der kommunistischen Erziehung der Schuljugend“ Berlin 1980 ein; das Titelblatt datiert auf den Februar 1980 (APW 0.4.26).

73 Die Teilnehmerliste der Sitzung der AG Kommunistische Erziehung verzeichnet z. B. am 22. 12. 1983 insgesamt 48 Mitglieder, die sich aus der APW, der AdW, der AfG, den Hochschulen und Universitäten und zentralen Einrichtungen wie dem ZIW oder der Militärakademie in Dresden rekrutieren, sowie zehn ständige Gäste, darunter die HA Wissenschaft des Ministeriums für Volksbildung und Vertreter der Pionierorganisation (APW 11164). Die Staatsicherheit ist über die anwesenden Personen ebenfalls präsent.

74 So die Formulierung von Jürgen Herbst, Erziehungshistoriker in Madison (Wisconsin).

attribuiert. Günther, der in seinen nach 1989/90 publizierten, auf Tagebuchaufzeichnungen beruhenden Memoiren das Thema allenfalls streift, ja sichtlich bemüht ist, es in seiner Bedeutung abzuwerten<sup>75</sup>, ist im Arbeitsprozess selbst mit dem Thema sehr beschäftigt, auch mit eigenen politischen Standpunkten und theoretischen Positionen. Er verliert im Arbeitsprozess aber, wie die Akten zeigen, allmählich die definierende Rolle. Am Ende übernimmt der Präsident der APW selbst, Gerhart Neuner, die leitende Auslegung der Befunde. Darin dokumentiert sich neben der theoretisch immer schwieriger werdenden Arbeit auch die zunehmende politische Brisanz des Themas.

### 3.3 *Dekomposition und theoretische Modellierung des Problems oder: Von Konventionen der Forschungspraxis zur Theoriearbeit*

Selbstverständlich sind die theoretischen und politischen Probleme nicht unabhängig voneinander, jedenfalls im Prozess nicht, aber auch deswegen nicht, weil die Forscher ihre Theorieüberlegungen immer neu auch ideologisch, vom Gedanken der Parteilichkeit aus – dann z. B. in einer als „gesellschaftstheoretische“ Reflexion bezeichneten Denkbewegung – rechtfertigen und prüfen müssen. Aber man kann, nicht nur nachgehend und analytisch, die wissenschaftliche Konzeptualisierung des Themas, seine Dekomposition in Teilfragen und die theoretischen und methodischen Probleme der Forschung, von den politischen Referenzen der Arbeit durchaus unterscheiden, schon weil den Akteuren in der Bewertung und Diskussion der Ergebnisse solche Differenzen selbst bewusst werden und waren. Anders gesagt, in den Debatten der wissenschaftlichen Pädagogik, innerhalb und außerhalb der APW, wird eine deutliche Zäsur zwischen Politik und Forschung markiert.

Die forschenden und reflektierenden Akteure, das ist der wesentliche Ausgangspunkt, machen aus der politisch definierten „Hauptaufgabe“ ein theoretisch definiertes und zu erforschendes, und zwar empirisch zu erforschendes „Problem“ (und sie sind sich der kognitiven Dimension des Problembegriffs in der DDR-Wissenschaft<sup>76</sup> sehr

75 In den von ihm zitierten Auszügen aus seinem Tagebuch wird das Thema nur als eines unter anderen Arbeitsgruppenthemen genannt, für die er zwar zuständig war, an die er sich aber ebenfalls nicht weiter erinnert. Das ist erstaunlich, denn sie betrafen zentrale Themen der APW und der Bildungspolitik der DDR: „Kaum, daß ich mich nach einem Jahrzehnt noch erinnere, schon gar nicht an die Vielzahl der Akteure und der Themen – Arbeitsgemeinschaft Weiterentwicklung der Volksbildung, Arbeitsgemeinschaft Kommunistische Erziehung, Forschungsverbund Erziehung, Methodologieseminar [...]“ (Günther, 2002, S. 664) – und er nennt noch weitere seiner bildungspolitischen, publizistischen und bildungshistorischen Aufgaben und Arbeiten.

76 Im Stichwort bei Laabs (1987, S. 307) wird ein „Problem“ bestimmt als die „Widerspiegelung des Widerspruchs zwischen Wissen und Nichtwissen im Bewußtsein; ein spezifisches System von Aussagen und Aufforderungen (Fragen)“. Das Thema wird auf den Unterrichtsprozess ausgelegt, ist aber auch wissenschaftstheoretisch präsent, schon in der Differenz von „subjektiven“ und „objektiven“ Problemen, und die Grenze zwischen Wissen und Nichtwissen wird nur von „objektiven“ Problemen markiert. In der DDR-Philosophie gelten Proble-

wohl bewusst). Dabei bleiben sie zwar, schon sprachlich, innerhalb der marxistischen Semantik und ihrer reflexiven Traditionen. Aber zu ihrer nicht geringen, im Grunde unerwarteten Leistung gehört auch, dass sie sowohl in der theoretisch-methodischen Dekomposition des Themas und seiner Übertragung in Forschungsthemen als auch in der Diskussion und Bewertung der Ergebnisse (vgl. dazu unten den Abschnitt 3.4) selbst diese unterschiedlichen Referenzen benennen und je für sich diskutieren. Das gilt auch für die Differenz der grundlegenden politischen Ideologie und einer forschungsorientierenden Philosophie, zwischen Soziologie und den gesellschaftstheoretischen Implikationen der Tradition des ‚wissenschaftlichen Sozialismus‘, und auch zwischen den Marxschen Thesen über Erziehung und ihren eigenen – und den rezipierten – Aussagen der Erziehungsforschung.

Dann könnte man angesichts des dann festzustellenden Reflexionsstands selbstverständlich immer noch diskutieren, ob die dabei praktizierte theoretische Modellierung und Forschung auch nach Theoriemaßstäben ‚Weltniveau‘ hatte, sich also vor diesem Hintergrund mit objektiven und nicht allein DDR-erzeugten theoretischen Problemen beschäftigte. Das kann man tun, wenn man sich darauf einigen könnte, mit welchen, z. B. erziehungswissenschaftlichen, Forschungen des Westens man diese Arbeiten vergleichen will. Man hätte dann in jedem Fall die Schwierigkeit, dass auch der Status dieser Forschungen, z. B. in der Bundesrepublik, in der Zeit bis 1990 keineswegs frei von Kritik an ihrer Qualität ist. Solche Fragen interessieren im Folgenden deshalb allenfalls am Rande.

### **Etappen im Prozess der theoretischen Dekomposition**

Wissenshistorisch interessiert zunächst die Arbeit im Prozess selbst. Die erste umfassende Dekomposition des Themas ‚kommunistische Erziehung‘ findet sich innerhalb der APW im „Problemmaterial“ für 1980<sup>77</sup>; es ist eine Dreigliederung und sie bleibt in den jeweils übersichtshaft-abschließenden Texten stabil bis 1988. Untergliedert in drei (römisch gezählte) Kapitel mit insgesamt sieben (fortlaufend arabisch gezählten) Abschnitten geht es erstens um die „I. Heranbildung des Bewußtseins und Verhaltens der Schuljugend“. Dafür werden in drei Abschnitten Zielvorgaben formuliert, die nur der heutige Außenbeobachter als Leerformeln liest, die ansonsten und für die Zeitgenossen als klare Zielvorgaben und zentrale strategische Optionen in der Arbeit am Thema

---

me als „Triebkraft des Erkennens“, wie das Standard-Wörterbuch sagt („Problem“ in Georg & Buhr, 1975, S. 974). Auf die epistemologisch vergleichbare, reichhaltige westliche wissenschaftstheoretische Diskussion des ‚Problem‘-Begriffs kann ich hier nur pauschal verweisen, nicht mehr abgrenzend diskutieren (dafür Holzhey, 1989; Flach, 1994, bes. S. 381–394).

77 Das geschieht in „Probleme der kommunistischen Erziehung der Schuljugend“ Berlin 1980; auf dem Titelblatt der gedruckten Broschüre bezeichnet als „Entwurf Probleme der kommunistischen Erziehung der Schuljugend. Berlin, Februar 1980 (Problemmaterial)“ (APW 0.4.26, insgesamt 155 Seiten). Wenn nicht anders markiert, stammen die im Folgenden genutzten Zitate für die theoretischen Überlegungen von 1980 aus diesem Text, zitiert als „Problemmaterial 1980“.

gelesen werden mussten: „Höhere Qualität der politisch-ideologischen Erziehung“, „Erziehung [...] zur kommunistischen Moral“ sowie, drittens und etwas überraschend, „Ästhetische Erziehung“ lauten diese Groß-Themen. Die zuerst genannten sind aus der Rede Margot Honeckers beim VIII. Pädagogischen Kongreß bekannt, der dritte Punkt ist in dieser Gewichtung<sup>78</sup> neu. Aber ästhetische Erziehung wird 1980 als „eine der tragenden Grundlagen“ der kommunistischen Erziehung eingeführt (APW 0.4.26, „Problem-material 1980“, S. 49–77) und „als Prinzip des gesamten Unterrichts“ (ebd., S. 70)<sup>79</sup> bezeichnet. Dann folgt, „II.“, und ohne eigene Kapitelüberschrift, im vierten Abschnitt das Thema „Wissenschaftlich-technischer Fortschritt und kommunistische Erziehung“, der Aufgabe gewidmet, die von Neuner wie Honecker bemühte zeitdiagnostische These vom nahe bevorstehenden Übergang zum Kommunismus und damit der Notwendigkeit kommunistischer Erziehung zu prüfen und, so wohl die Erwartung, im Ergebnis zu bestätigen. Im letzten Kapitel, „III.“ werden in weiteren drei Abschnitten operative Fragen der „Führung und Gestaltung des Erziehungsprozesses“ diskutiert, zunächst kriterial, im Lob der Ziele von „Aktivität, Selbstständigkeit [...] Verantwortungsbewusstsein“ für die pädagogische Arbeit insgesamt und für das Ideal der Persönlichkeit, dann auch ausgelegt auf den Zusammenhang von „sozialistischer Lebensweise und kommunistischer Erziehung“ sowie, im letzten Abschnitt, schließlich auf die „Organisation der Erziehung in der Schule“. Das Thema ‚kommunistische Erziehung‘ ist also, bei Licht besehen, die Erziehung in der DDR insgesamt, in ihrer aktuellen Struktur und in ihren Entwicklungsmöglichkeiten, auf eine Zukunft hin gedacht, die auch über Erziehung mit herbeigeführt werden soll, und die über das Attribut ‚kommunistisch‘ so vage wie umfassend codiert wird.

Mit dieser Themenordnung von 1980 liegt zwar eine erste und sehr breite, aber noch sehr konventionell detaillierende Dekomposition des Themas vor. Sie ist konventionell in ihrem pädagogisch bekannten Dreischritt: denn Ziele, gesellschaftliche Voraussetzungen für und Erwartungen an die Erziehung sowie Handlungskonsequenzen werden unterschieden. Die Strukturierung zeigt auch die klassische pädagogische Form, die mit einer Zeitanalyse und Defizitdiagnose einsetzt, gesellschaftliche und pädagogische Zielvorgaben formuliert und operative Konsequenzen zieht, also letztlich die ‚Wie‘-Frage ins Zentrum rückt. Schließlich, diese Form der Themenstrukturierung ordnet sich dem herrschenden Erziehungsverständnis ein, das ja in der dialektischen Spannung lebt, dass Erziehung einerseits als „gesellschaftlich determiniert“ gedacht, die „Persönlich-

78 Bei Neuner (1975, S. 306) gibt es nur eine knappe Erwähnung; Neuner erinnert später allerdings daran, dass von Pädagogen in Bulgarien, unterstützt auch durch „Ludmilla Schiffkova, die Tochter des ersten Mannes in Partei und Staat“, „das gesamte System der Erziehungswissenschaft um die *ästhetische Erziehung* herum aufzubauen gesucht“ wurde (Neuner, 1998, S. 51, Anm. 14, Hervorh. i. Orig.).

79 Als Verantwortlicher wird in einer Randnotiz der Erziehungstheoretiker Heinz Frankiewicz bezeichnet, bis 1981 Direktor des Instituts für mathematischen, naturwissenschaftlichen und polytechnischen Unterricht der APW. Neuner hatte das Thema 1975 als integralen Teil der „allseitigen Entwicklung der Persönlichkeit“ erwähnt (Neuner, 1975, S. 306).



keit“ andererseits als selbsttätig, ja schöpferisch beschrieben wurde.<sup>80</sup> In diesem Erziehungsverständnis werden Schule und Leben als die entscheidenden Erziehungswelten komplementär und wohl auch, vielleicht schon im entwickelten Sozialismus, jedenfalls im Kommunismus, harmonisch zueinander gedacht bzw. als Aufgabe geordnet.

Überraschend an dieser frühen Problemkomposition, auch aus der Erziehungstheorie der DDR heraus<sup>81</sup>, ist allerdings der Abschnitt über die ästhetische Erziehung (und man versteht jetzt, warum Hans Koch aus der AfG als Gesprächspartner gesucht wurde). Hier werden nicht nur die schönen Prämissen der klassischen Philosophie im Zitat über „das Schöne, Gute und Wahre in der Kunst und im Leben“ (APW 0.4.26, „Problem-material, 1980“, S. 50) aufgenommen und das „Schöpfungstum“ (ebd., S. 59) als wesentliche Dimension der Persönlichkeit benannt. Als Praxis wird die ästhetische Erziehung auch deutlich vom Schulfach abgehoben, als „Prinzip des gesamten Unterrichts“ aufgefasst und in seiner Bedeutung abhängig gemacht von der „Einwirkung eines ästhetischen Gesamtmilieus“ (ebd., S. 60). Man meint, Schiller zu lesen, ohne dass man die DDR schon als ‚ästhetischen Staat‘ fingiert findet. Aber die theoretische Modellierung der Wirklichkeit und das Wirkungs- und Realisierungsproblem – zwanglos-zwingende Nötigung war ja die paradoxe Form, die Schiller der ästhetischen Praxis unterstellte – werden hier in ihrem umfassenden Anspruch und in ihrer eigenen Problematik gesehen, unkonventionell, in einem Kontext, der Wirkungsfragen, die sich mit der ‚Individualität‘ der Persönlichkeit verbinden, durchaus als Problem kennt. Die „Verhinderung des Entstehens unerwünschter individueller Besonderheiten“ (APW 0.4.26, „Bilanzmaterial 1980“, S. 113) wird nämlich eigens angesprochen. Man fürchtet ihre Entstehung, besonders durch die unkontrollierte Nutzung der – westlichen – Massenmedien und der „imperialistischen Kultur“ (ebd., S. 61), und versichert sich der Mitarbeit der empirischen Medienforschung der DDR, wie sie u. a. (der spätere PDS-Vorsitzende) Lothar Bisky<sup>82</sup> bieten kann, um dem ästhetischen „Gesamtmilieu“ nicht hilflos ausgeliefert zu sein.

Die Formulierung dieser Themen und Aufgaben im „Entwurf“ von 1980 ist eingebettet in die „Konzeption der Forschungen zur kommunistischen Erziehung der Schuljugend“ (APW 0.4.26, „Konzeption 1980“)<sup>83</sup>. Sie erinnert einleitend an den VIII. Päd-

80 Knapp resümiert in Laabs (1987), s. v. „Erziehung“ (S. 109–110). Hier wird „Erziehung im engeren Sinne“, abgegrenzt von der „ganzheitlichen E.[rziehung]“ (S. 110), sowie von „Erziehung im weiten Sinne“ (S. 111), die „auch als ‚E.[ziehung] durch das Leben‘ bezeichnet“ wird. Der Begriff Sozialisation ist systematisch in der DDR-Pädagogik nicht präsent, allenfalls ‚soziale Formung‘. Westliche Konzepte der Sozialisationsforschung werden allerdings im Projekt „Lebensweise“ an der Humboldt-Universität rezipiert (Horn, Kemnitz & Kos, 2002, S. 282–283) und von Artur Meier auch in die Arbeit der APW eingeführt (vgl. unten).

81 Die herrschende Lehrbuchliteratur kennt diese Betonung des Ästhetischen dagegen nicht (vgl. nur Naumann, 1975/1983; oder Mannschatz & Salzwedel, 1984); Salzwedel hatte seine Überlegungen zur „Vervollkommenheit der kommunistischen Erziehung“ (1981) von Persönlichkeitsentwicklung aus konzipiert.

82 Auf seine Arbeiten zur Medienwirkungsforschung wird ausdrücklich verwiesen.

83 In der „Konzeption der Forschungen zur kommunistischen Erziehung der Schuljugend (1981–1985)“ S. 1 finden sich die bekannten Erwartungen: „die Qualität der kommunistischen Erziehung weiter zu erhöhen, die ganze Erziehung als klassenmäßige, revolutionäre

agogischen Kongreß von 1978, formuliert die bemerkenswerte Vorgabe, dass in der Forschung die „Hinwendung [...] zu den realen Prozessen der Erziehung“ zu verstärken (S. 1) und „die elementaren Fragen der alltäglichen pädagogischen Arbeit“ (ebd., S. 12) ernst zu nehmen seien. Acht Themenbereiche werden hier der Erziehungsforschung der DDR in APW, Universitäten und Hochschulen vorgegeben<sup>84</sup>, mit detaillierten Vorgaben für die Fragestellung, die Untersuchungsdesigns und die Methoden der empirischen Forschung<sup>85</sup> sowie einer expliziten Betonung der wesentlichen Rolle von ‚Wie‘-Fragen, also des „Wie der Erziehung“ (ebd., S. 2). Bedeutsam ist auch der wiederkehrende Hinweis, dass das „Zusammenwirken“ von Faktoren („wie innere und äußere Bedingungen dabei zusammenwirken“) und die „Koordinierung der Disziplinen“ unbedingt zu beachten und aufzuklären seien. Insgesamt erkennt man neben den Prämissen des Pädagogischen Kongresses auch das Fortwirken alter sozialistischer Annahmen, denn die „Erziehung an [sic] revolutionären Traditionen“ (ebd., S. 18), eingeschlossen die Traditionspflege, wird eigens eingeführt.

Vom Institut für Erziehung der APW wird, schon 1982, auch die Praxisrelevanz der Forschungen mit bedacht und eine umfassende „Broschürenreihe über Probleme der kommunistischen Erziehung“ konzipiert.<sup>86</sup> Die Akteure in der APW entwickeln dafür Zielvorgaben und Formen ihrer Realisierung, die seit 1986 konkret der Praxis an-

---

Erziehung, als Erziehung zur kommunistischen Moral zu gestalten“, hier wird aus dem Protokoll des VIII. Pädagogischer Kongress 1978 zitiert (nicht ganz wörtlich). Weitere Zitate und Nachweise aus dieser „Konzeption“ in Klammern im Text.

- 84 Die Themen in der „Konzeption“, versehen jeweils mit detaillierten Projektvorgaben, sind: „1. Soziale Erfahrungen der Schuljugend in ihrer Bedeutung für deren Bewußtseinsentwicklung und Vorbereitung auf die Arbeit. 2. Erhöhung der Wirksamkeit der politisch-ideologischen Arbeit mit der Schuljugend. 3. Organisation der erzieherischen Arbeit an der Schule, besonders unter dem Gesichtspunkt moralischer Erziehung. 4. Erziehung an revolutionären Traditionen. 5. Die Herausbildung moralischer Eigenschaften in der Arbeit der Schüler, besonders im Arbeitswettbewerb. 6. Entwicklung der Interessen und Bedürfnisse, des schöpferischen Denkens und Handelns, der Begabungen und Talente, bei den Schülern in der außerunterrichtlichen Tätigkeit und Freizeitgestaltung im Zusammenwirken von Schule und gesellschaftlichen Erziehungskräften. 7. Arbeit des Pädagogen mit der Schuljugend. 8. Zur wachsenden Verantwortung der Familie für die Erziehung der Kinder und Jugendlichen und zum Zusammenwirken von Schule und Familie.“ (APW 0.4.26, „Konzeption 1980).
- 85 Im Themenbereich 3 (moralische Erziehung an der Schule) z. B. soll es „praxisanalytische Untersuchungen“ geben, mit einem „Extremgruppenvergleich“ von (je „fünf“) erfolgreichen und weniger erfolgreichen Schulen, aber auch Gespräche mit Experten, zudem eine „experimentelle Erprobung von Untersuchungsmaterialien (Hausordnung, Schülerregeln etc.)“ und die „Auswertung“ vorhandener Erkenntnisse aus allen Disziplinen, nicht allein der Pädagogik (APW 0.4.26, „Konzeption 1980“, S. 14–15).
- 86 Am 19. 11. 1982 bestätigt der Präsident der APW ein fünfseitiges Planungspapier, dessen definitive Fassung auf den 30. 11. 1982 datiert ist (APW 0.4.26). Die Broschüren sind zwischen 1985 und 1989 bei Volk und Wissen erschienen: „Lehrer und Eltern als Partner im Erziehungsprozeß“ (1987), „Traditionen und Erziehung im Schulkollektiv“ (1986), „Erziehung zu Heimat- und Vaterlandsliebe“ (1988), „Persönlichkeitsfördernde Zuwendung bei Erziehungsschwierigkeiten“ (1987), „Interessante außerunterrichtliche Tätigkeit“ (1985; sowie er-

geboten werden. Auch diese Praxisorientierung wird schulisch und lebensweltlich zugleich ausgelegt, mit starker Betonung der Erziehungsformen, die als typisch gelten, also politisch-ideologische Erziehung, kommunistische Traditionen oder Arbeit/Polytechnik und Jugendorganisationen als Erzieher.

### **Methodisierung und Empirisierung der Erziehungsforschung – und die Folgeprobleme**

Betrachtet man die Ergebnisse dieser Arbeit, kann man sagen, dass die Erziehungsforschung der DDR, auch in der APW und bei den mit ihr kooperierenden Partnern, mit diesem Thema ihre deutliche ‚empirische Wende‘ macht, engagiert in der Forschung, nicht sofort auf dem höchsten Niveau, aber doch realitätsnah und politisch bewusst, thematisch auch über die alte Konzentration auf das Bildungssystem hinaus erweitert. Diese Zäsur wird auch intern wahrgenommen<sup>87</sup> und sogar extern als Modernisierungsschub bewertet.<sup>88</sup> Zu dieser intensiven Empirisierung und Theoretisierung gehört eine im Duktus selbstkritische und interdisziplinär geführte Debatte über die eigene Erziehungstheorie.<sup>89</sup> 1983 wird dabei von den führenden Erziehungstheoretikern der DDR

---

neut 1988), „Der Klassenleiter und seine Thälmannpioniere“, „Erziehungsarbeit mit älteren Schülern“ (1988), „Hausordnung und Erziehung zu sozialistischen Verhaltensweisen“ (1989), „Arbeitswettbewerb und kommunistische Erziehung“ (1986), „Lehrer-Schüler-Beziehungen und pädagogische Führung“ (1989).

87 Eichler, Heimberger, Meumann und Werner (1984, S. 35) halten nach einem Resümee einschlägiger Forschung über den Zusammenhang von Theorie und Handeln fest: „Die Pädagogik der DDR ist auch mit Hilfe dieser Diskussion in Bewegung geraten“ – und betonen dann noch die Übereinstimmung dieses Prozesses mit Erwartungen des ZK der SED und anderen Instanzen.

88 Ein höchst informierter und für Veränderungen in der DDR sensibler Beobachter aus der BRD wie Oskar Anweiler konstatierte 1988 in Anspielung auf die Rothsche Programmforderung an die BRD-Pädagogik von 1962 eine „realistische Wende“ in der pädagogischen Theorie und Schulpraxis“. Er bezog sich vor allem auf „das differenzierte Herangehen an die Komplexität des Erziehungsgeschehens“ (Anweiler, 1988, S. 158), sagte aber auch, dass die „seit Anfang der achtziger Jahre“ (S. 148) sichtbare neue bildungspolitische Orientierung, d. h. „das politisch proklamierte Ziel der ‚kommunistischen Erziehung‘“ (S. 156) als Merkmal der neuen Stufe der gesellschaftlichen Entwicklung, „die bisherigen Ergebnisse der Schulerziehung, ihre Defizite und deren angestrebte Überwindung in das Blickfeld der Politiker, Erziehungstheoretiker und Schulpraktiker [rückt]“ (Anweiler, 1988, S. 156).

89 Die Diskussion in der AG „Auffassungen zum Erziehungsprozeß“ wird für den 15. September angesetzt, findet aber erst am 16. Dezember statt. „Basis“ der Gespräche sind bereits vorgelegte Texte „vom 30. 6. 1983“. Damals waren „Auffassungen zum Erziehungsprozeß“ ausgehend von Neuner, Drefenstedt und Babanski (vgl. Autorenkollektiv, 1989) und Neuner (1982) diskutiert worden. Im Winter 1983 werden diese und weitere Thesen intensiv behandelt. Günther spricht zum Thema Erziehungsprozess, über Struktur vs. Prozess referiert Eberhard Mannschatz, über operative Probleme der Erziehung Karlheinz Tomaschewsky, Werner Salzwedel über den Zusammenhang von Handeln und Prozess. Günther Scholz thematisiert in der Diskussion u. a. das Problem der „Einwirkung“ im Erziehungsprozess (vgl. APW 11164).

die herrschende Lehre kritisch auf den Prüfstand gestellt. Erziehung wird in den Dimensionen von Struktur und Prozess diskutiert, kritisch von Vorstellungen des ‚Einwirkens‘ abgegrenzt und auch der interdisziplinären Alternative ausgesetzt. Der Bildungssoziologe Artur Meier referiert klassische – westliche – Sozialisationstheorie, schon im Titel deutlich auf Durkheims These bezogen, dass Erziehung „socialisation méthodique“ sei.<sup>90</sup> Meier verweist auch ausdrücklich auf die methodischen Konsequenzen, wenn er eine „Mehrebenenanalyse von Sozialisation und Erziehung“ fordert. Meier findet für seine Thesen zwar weder sogleich Nachahmer noch geschieht die Übernahme dieser Theoriesprache, aber Sozialisationstheorie ist als Thema und theoretische Option auf dem Tisch und bleibt als Referenz in den Diskussionen über kommunistische Erziehung bis 1989/90 erhalten (im Übrigen nicht nur in der hier diskutierten Erziehungsforschung<sup>91</sup>). Auch weitere Forschungen des Klassenfeindes werden genutzt, z. B. für das vieldiskutierte und sperrige Thema der Moralerziehung. Günther z. B. lässt sich einen einschlägigen Text von Günther Schreiner exzerpieren, der ihn gleichzeitig mit der wohl folgenreichsten Theorie der Moralentwicklung der damaligen Zeit, der von Lawrence Kohlberg, kritisch-distanzierend vertraut macht.<sup>92</sup> Andere Autoren rezipieren die wissenschaftstheoretischen Debatten und forschungsmethodischen Kontroversen des Westens (neben bildungspolitischen Texten).<sup>93</sup>

90 Meiers Referat (APW 11164) hat den Titel: „Erziehung und Sozialisation als gesellschaftliche Prozesse“. Er eröffnet mit „1. Erziehung als methodische Sozialisation [sic]“, mit der Durkheim-Definition, den er hier zwar nicht zitiert, aber kennt, denn in Meier (1974) werden sowohl die „Regeln der soziologischen Methode“ (in der Edition René Königs, Neuwied 1961) als auch Durkheims Thesen zu „Education, its Nature and its Role“ von 1911 zitiert, erstaunlicher Weise in einer englischen Version des 1911 zuerst französisch von F. Buisson publizierten Textes. Meier interpretiert Sozialisation als klassenspezifische Sozialisation v. a. durch Arbeit und verweist methodisch auf „Mehrebenenanalyse von Sozialisation und Erziehung“. Dafür unterscheidet er vier Ebenen: von „Klassen und Schichten“ über „sozial-demografische Gruppen“ und „soziale Organisationen“ bis auf die Ebene „sozialer Interaktion“ (Meier, in APW 11164, S. 5) Meier macht diesen Rekurs auf westliche Theorie- und Methodenstandards wohl auch deswegen, weil er schon früh „die bildungssoziologische Theorie das schwächste Glied“ in der „Soziologie des Bildungswesens“ als auch in der notwendig anzusetzenden „Einheit von Theorie, Empirie und Methode“ nannte (Meier, 1974, S. 11).

91 Jan Hendrik Olbertz z. B. hat in seiner Dissertation (Olbertz, 1989) in der abschließenden Diskussion von Perspektiven der weiteren Forschung gegen das Erkenntnis- und Wirkungsdefizit der DDR-Hochschulpädagogik intensiv die Hochschulsozialisationsforschung des Westens, vor allem Ludwig Huber, rezipiert und positiv bewertend empfohlen.

92 Er bestellt ein Exzerpt von Günther Schreiner: Moralische Entwicklung als dialektische Bewegung. In: Bildung und Erziehung 36 (1983), S. 227–240 (vgl. APW 11106, Bd. 2). Schreiner kritisiert hier Kohlbergs Stufen der Moralentwicklung und plädiert für ein Modell, das die Entwicklung dialektisch und spiralförmig konzipiert, also nahe an den Denkformen Günthers.

93 Wolfgang Brezinka wird insofern in seiner bekannten Doppelrolle beachtet, als besorgter Beobachter der Praxis der Erziehung und als Wissenschaftstheoretiker. Für das erste steht das Exzerpt eines Artikels aus einer Tageszeitung: W. Brezinka: Wieder lieben lernen, was zu bewahren sich lohnt. In: Die Welt 13. 11. 1982 (APW 11106, Bd. 1,7: Materialien zur mora-

Anders als in den Methodendebatten und in den sehr konkreten Vorgaben für die Erziehungsforschung führt diese Grundsatzdebatte über die Erziehungstheorie, wie man im Prozess sieht und aus der Distanz noch deutlicher erkennt, nicht zu einer eindeutigen Lösung oder gar zu einem expliziten theoretischen Konsens, sondern eher zu einer Steigerung der Problemlage. Das hat mit den vielfachen Referenzen zu tun, in denen diese Debatte geführt wird. Die dialektische Struktur der Problemvorgabe – Erziehung als gesellschaftliche Determination und als je individuelle (Selbst-)Konstruktion der Persönlichkeit – hilft nicht, sondern kompliziert, schon weil die Relationen sich rasch vervielfältigen und die Bezugspunkte der Diskussion nicht immer eindeutig sind: „Dialektik“, das systemtypische Schibboleth, gilt für das Verhältnis von Individuum und Kollektiv, von Struktur und Prozess, von Bildungs-„Wesen“ und Erziehungs-„Situation“, von Theorie und Praxis, von Forschung und Handeln, von Politik und Pädagogik, historisch und systematisch (etc.). Gleichzeitig sind bei der Diskussion dieser Themen immer auch unterschiedliche theoretische Referenzen im Spiel, die man nicht einfach ignorieren kann: die Tradition von Marx, die aktuelle Umwelt mit der AfG, der SED, dem ZK sowie die anderen Disziplinen, denn auch die Philosophie diskutiert ja die Theorie der Persönlichkeit oder die Dialektik, und die Soziologie spricht ebenfalls mit.

Daneben wissen die Pädagogen aber auch, zumal Günther, der das immer wieder ausspricht, dass die DDR-Pädagogik die Probleme nicht erfindet, sondern dass es eine (deutsche) pädagogische Reflexionstradition gibt, die auch etwas zur Sache weiß und erkennbar (latent) fortwirkt. Das zeigt sich z. B. dann, wenn die „Spezifik der Erziehung“ mit dem Verweis auf „das erzieherische Grundverhältnis zwischen Erziehern und Kindern“ (Mannschatz & Salzwedel, 1984, S. 44)<sup>94</sup> erläutert wird, oder wenn bei der Funktions- und Wirkungsfrage implizit das alte pädagogische Autonomieproblem durchscheint, ohne dass man sich der kritisierten Formel der ja seit langem abgelehnten geisteswissenschaftlichen Pädagogik bedient. Aber die Eigenlogik der Erziehung wird deutlich gesehen, und sei es nur, wie in der alten Pädagogik des 19. Jahrhunderts, an den „Fehlformen“ individueller Entwicklung.

Alte, ja klassische Fragen der pädagogischen Theorie, auch solche nach der „Wirksamkeit“ der Erziehung und ihrer Messung, werden also zum Problem (Problemmaterial, 1. Entwurf, April 1985, in APW 0.4.26), eigene Begriffe und Konzepte werden ein-

---

lischen Erziehung). Im Kontext (ebd.) finden sich auch weitere vergleichbare Exzerpte, u. a. eines Textes der Berliner Bildungspolitikern H. R. Laurien: Die Wahrheit ist konkret. Was Erziehung und Schule zur Bewältigung der Zukunft leisten können. Die Zeit 19. 11. 1982. Auch für den Wissenschaftstheoretiker Brezinka gibt es eine intensive Rezeption in der APW, zumal in der Allgemeinen Pädagogik, u. a. von Heidemarie Möller (1988/2009).

94 Mannschatz in dem Kapitel „Erziehung in der entwickelten sozialistischen Gesellschaft als Grundlage und Zwecksetzung für die pädagogische Theorieentwicklung“ (Mannschatz & Salzwedel, 1984, S. 25–136). Daneben nennt er, gut triadisch, „Führung in Gestalt von Aneignungsgegenständen“ (S. 47), also das curriculare Thema, ferner den Ziel-Mittel-Wirkungszusammenhang, und zwar so, „daß beabsichtigte Wirkungen mit einem hohen Grad von Wahrscheinlichkeit eintreten“ (S. 55) – also „Determination“ nur probabilistisch gedacht wird.

geführt und sogleich kritisch diskutiert. Erziehung, so generalisierend, müsse „als [...] Prozess aktiver Aneignung“ (ebd.) begriffen werden, aber die Forschung werde „der Anforderung an eine *komplexe Sicht auf kommunistische Erziehung* noch nicht gerecht“ (S. 8, Herv. i. Orig.). Nur „zum Teil“, so die Kritik, werde „die Ebene der tatsächlichen pädagogischen Arbeit des Lehrers getroffen“, weder „Erziehung im Unterricht“ noch „polytechnische Erziehung“ würden angemessen untersucht und beurteilt, weder für die Wirkung des Unterrichts noch für die determinierende Kraft der gesellschaftlichen Verhältnisse gäbe es eindeutige Lösungen. Vor allem über die Schwäche dieser alten, in der sozialistischen Erziehungstheorie kultivierten Annahme der ‚gesellschaftlichen Determination‘ hat man nicht nur aus der eigenen pädagogischen Erfahrung, sondern auch von Soziologen wie Meier oder Philosophen wie Karl-Friedrich Wessel gelernt. Wessel z. B. war ebenfalls an den Diskussionen beteiligt und hatte starke Wirkungsannahmen gesellschaftlicher, etwa sozialistischer Verhältnisse, wie sie allgemeine Pädagogen wie Stierand noch vertraten, schon früh scharf kritisiert.<sup>95</sup> Solche Kritik an simplen und starken Wirkungsannahmen der gesellschaftlichen Verhältnisse bildeten auch den Hintergrund des (oben erwähnten, von A. Meier inspirierten) Projekts „Sozialistische Lebensweise“, das an der Humboldt-Universität seit den späten 1970er Jahren realisiert wurde.<sup>96</sup>

Aber noch die im April 1985 vorgelegten Materialien geben erneut Anlass zu scharfer theoretischer Kritik. Noch immer seien „überholte Auffassungen vom Automatismus und der Perfektion kommunistischer Erziehung“ (Problemmaterial, 1985, in APW 0.4.26) nicht überwunden. Auch werde nicht angemessen berücksichtigt, dass „Verhaltensweisen gesellschaftlichen Charakter annehmen“ (ebd., S. 68), so wenig wie die

95 Wessel (1975, S. 121) diskutiert am Thema der „Anpassung“ z. B. die nicht selten in der DDR vertretene These, dass abweichendes Verhalten dem Stadium der gesellschaftlichen Entwicklung nicht mehr entspreche, und sagt scharf: „Es wäre allerdings falsch zu behaupten, in der sozialistischen Gesellschaft würde der nihilistischen Anpassung [d. i. eine Anpassung, die nicht „gesellschaftlich orientierte Anpassung“ ist, – H.-E. T.] einfach durch die sozialistische Wirklichkeit begegnet. Im Gegenteil, es gibt Entwicklungsphasen im Sozialismus, in denen nihilistischen Tendenzen große Aufmerksamkeit gewidmet werden muß.“ Das sei nicht anders als im Kapitalismus, nur würden „im Sozialismus solche Tendenzen [bewußt] bekämpft“, denn „sie gehören nicht zum Wesen der sozialistischen Gesellschaft“ (Wessel, 1975, S. 121).

96 Für ein Teilprojekt (Untersuchungen im Neubaugebiet Berlin-Marzahn) formulierte W. Salzwedel 1981 noch einmal die Ausgangsbeobachtung dieser Forschungen. Sie sei „in dem praktisch evidenten Widerspruch und empirisch konstatierbaren Widerspruch zu suchen, daß unter sozialistischen Bedingungen materielle gesellschaftliche Verhältnisse nicht automatisch in adäquates menschliches Verhalten [...] umschlagen und die individuelle Aneignung prinzipiell gleichartiger (Sozialistischer) Lebensbedingungen ebenso wie die sozialen Verhaltensweisen Unterschiede aufweisen“ (hier zitiert nach Horn, Kemnitz & Kos, 2002, S. 284). Sozialisationstheoretisch ist dieser Befund nicht überraschend, denkt man sich dort doch den Menschen als „produktiven Realitätsverarbeiter“ (Hurrelmann), Sozialisationstheorien dieser Art wurden in dem Projekt auch schon seit den 1970er Jahren rezipiert (vgl. Horn et al., 2002).



Tatsache, dass – jetzt in präventiver Absicht – die „Vervollkommnung der kommunistischen Erziehung [...] ohne das sozialpädagogische Element nicht möglich (ist)“ (ebd., S. 69, und man sieht, dass Mannschatz konstant beteiligt ist und ahnt die Jugendwerkhöfe als Reparaturinstanz). Die Forderung der „Einrichtung eines hochschulmäßigen sozialpädagogischen Zusatz-Studiums (postgradual) wäre zu erwägen“ (ebd., S. 70). Offenbar bekommt man weder theoretisch noch praktisch das als abweichend etikettierte Verhalten von Jugendlichen in den Griff.

Aber so umfassend und stark auch die Problematisierung der eigenen Theorie war, so sehr man für eine „komplexe“ Betrachtungsweise plädierte (oder gar für die Analyse der „Totalität“ der Erziehung<sup>97</sup>), eine neue „Synthese“ wird nicht vorgelegt, ja die früh von Neuner geforderte „Synthese“ (Neuner, 1980, 1985)<sup>98</sup> fungiert in der Debatte eher als Platzhalter eines großen und letztlich selbst erzeugten Problems, denn als Lösung der Schwierigkeiten. Im Ergebnis macht die parallele Betrachtung von Erziehungsforschung und Erziehungstheorie eher den Eindruck, dass die Akteure eine Lösung ihrer theoretischen Probleme, vielleicht auch nur implizit, jetzt von der Forschung und der Betrachtung der Realität erwarten, deshalb hier immer neu auf die Analyse des „Zusammenwirkens“ der Faktoren des Erziehungssystems und -prozesses und der Forschung der beteiligten Disziplinen pochen. Die Lage ist also eindeutig schwierig. 1985 übersendet Horst Riechert seinen Mitarbeitern das aus den Forschungen und Diskussionen vorliegende Material und fordert sie auf, „die Sichtung des Materials vorzunehmen, klare Problemstellungen zu formulieren und auf knappem Raum zu fixieren“.<sup>99</sup> Das ist ein klares Eingeständnis, dass die Probleme in der Arbeit nicht einfacher, sondern komplizierter geworden waren. Die APW entwickelt nicht zufällig eine weitere „Konzeption für die Erziehungsforschung (1986–1990)“, mit alten und neuen Themen.<sup>100</sup> Hier findet sich aber auch eine scharfe Kritik an der bisherigen Forschung und ihren „Tendenzen“

97 Dafür stehen die Arbeiten von Heidemarie Möller in der APW, u. a. Möller (1986). Aber in gewisser Weise sind auch die Arbeiten von Wessel hier einzuordnen, der mit der „biopsychosozialen Einheit Mensch“ beginnt (1991) und beim „ganzen Menschen“ endet (2015).

98 Neuner nimmt später (Neuner, 1998) das „Synthese“-Thema noch einmal auf und diskutiert es, retrospektiv, für den Status der „Erziehungswissenschaften“ (Plural dort) in drei Hinsichten: „eine mehr politische oder eine mehr pädagogische Logik? – Eigenständige disziplinäre Theoriesysteme oder konstruktive Synthese im Interesse von Praxiswirksamkeit? – Sammelsurium von Disziplinen oder ein synthetisch-integratives Wissenssystem?“ (Neuner, 1998, S. 48–49). Die von ihm favorisierte Option soll offenbar Praxiswirksamkeit und ein synthetisch-integratives Wissenssystem verbinden.

99 Anschreiben Riechert, u. a. an Lobeda, Adam, Sallmon, Hippmann vom 28.2.1985 (APW 16444).

100 „Vorschläge zur Präzisierung der Konzeption für die Erziehungsforschung“ [1986–1990], in APW 11106, Bd. 1, Teil 6. Das Forschungskonzept ist jetzt systematischer aufgebaut, geht von „0. Aufgaben der Erziehungsforschung bei der weiteren Gestaltung der entwickelten sozialistischen Gesellschaft“ aus, freilich mit der Bekräftigung der Aufgaben „kommunistischer Erziehung“ („Konzeption“ 1986, S. 7), und dann auf die Schule ein, „1. Perspektiven der Entwicklung der Oberschule [...]“, und schließlich auf die Individuen, „2. Physische und psychische Entwicklung der Persönlichkeit [...]“, endlich und mit dem größten

der „Isolierung“ und des fehlenden theoretischen und disziplinären Zusammenhangs, also letztlich ihrer leitenden Theorie und ihrer Methode.<sup>101</sup> Es gibt entsprechend parallel und fortlaufend eigene Debatten zu Theorie und Methode der Forschung,<sup>102</sup> deren Binnenorientierung man nicht übersehen kann, die aber gleichwohl die Selbstreflexion der DDR-Pädagogik gefördert haben, wie stark oder schwach man sie auch immer beurteilt.<sup>103</sup>

Ein Ergebnis muss dennoch ungeachtet aller Schwierigkeiten vorgelegt werden. Zur Feinkoordination der Arbeit und für die öffentlich wirksame Präsentation der vorliegenden Ergebnisse wird im Juli 1987, auch nach Interventionen des MfV, das konstant „Fehler“ notiert, „klare Standpunkte der Wissenschaftler“ vermisst<sup>104</sup> und einen

---

Umfang (S. 31–52) auf das ungelöste Zentralproblem „3. Erziehung der Schuljugend zu kommunistischem Bewußtsein und Verhalten“, konkretisiert auf den „Prozeß optimaler Persönlichkeitsentwicklung in der Dialektik von Individuum und Kollektiv“, auf „Politisch-ideologische Erziehung“, „Führung und Gestaltung des Prozesses der moralischen Erziehung“ und – erneut! – „Ästhetische Erziehung“. Dann folgt „4. Führung und Gestaltung des Lebens in den Schul- und Klassenkollektiven [...]“, einschließlich der Medienfrage (Fernsehen) und des Zusammenwirkens von Familie und Schule.

- 101 In der „Konzeption“ von 1986 wird diese Kritik in drei problematische „Tendenzen“ in der Erforschung der „kommunistischen Erziehung“ festgehalten: (i) „Tendenz zu einer gewissen Isolierung von Unterrichtsforschung und Erziehungsforschung“, (ii) in „einer zu starken Betonung einzelner Aspekte [...] unter Vernachlässigung übergreifender, synthetischer Gesichtspunkte [...] aus theoretischer Sicht“ und (iii) in der „Verselbständigung der Erforschung [...] durch verschiedene Wissenschaftsdisziplinen“ („Konzeption“, 1986, S. 15).
- 102 Das geschieht im „Ständigen Seminar zu theoretischen und methodologischen Problemen der pädagogischen Wissenschaften“, das erkennbar dicht an den Fragen, die das „Problem“ kommunistische Erziehung aufgeworfen hat, die folgenden Themen behandelt, wie einzelne Sessionen belegen: 2. Session, Februar 1981: Standpunkte, Erfahrungen und Empfehlungen zur Anlage und Durchführung von Praxisanalysen [wobei Praxisanalysen als eigenständiger Forschungstyp entwickelt werden sollen, eher kasuistisch und qualitativ in den Methoden]; 3. Session, 1982: Komplexes Herangehen an die kommunistische Erziehung der Jugend und Konsequenzen für die wissenschaftliche Arbeit; 6. Session, Januar 1984: Ableitung von Konsequenzen aus der Gesellschafts- und Wissenschaftsentwicklung für die Weiterentwicklung des Fachunterrichts; 7. Session, 1985: Die Synthese als methodologisches Problem in der pädagogischen Forschung und bei der Überführung von Forschungsergebnissen in die Praxis; 8. Session, Januar 1986: Theoretische und methodologische Grundlagen, Erfahrungen und Aufgabenstellungen für die analytische Arbeit in den pädagogischen Wissenschaften; sowie, quasi systematisch die Probleme bündelnd, wenn auch ohne Lösung; 11. Session am 1. 12. 1989: Zur Theoriebildung in den pädagogischen Wissenschaften (zit. als Ständiges Seminar 1981, 1982, 1984, 1985, 1986, 1989).
- 103 Wolfgang Eichler, langjährig Redakteur dieser „Seminar“-Materialien, stellt rückblickend aus der Perspektive der Methodologiedebatte eher als im Blick auf die konkreten Forschungen fest: „Da ist es schon bitter, sich eingestehen zu müssen, wie wenig wir bei aller aufgewendeten Mühe erreichen konnten“ (Eichler, 1994a, S. 107). Hier (und später) greift er zurück auf die im pädagogischen Milieu nicht unbekannte Sisyphe-Metapher für seine/diese Arbeit.
- 104 So die Qualifizierung der vorliegenden Entwurfsmaterialien durch das MfV, HA Wissenschaft, in einer Vorlage an die Ministerin vom 15. 6. 1988 in APW 11106 (Bd. 1, 6).

„Widerspruch zwischen dem gesellschaftlichen Auftrag der Erziehungsforschung und dem methodischen Herangehen zu seiner Bewältigung“<sup>105</sup> konstatiert, noch eine neue „Konzeption für das Bilanzmaterial Erziehung“ (APW 11187)<sup>106</sup> ausgearbeitet. Dieses Papier formuliert dann primär konkrete und realisierbare Erwartungen an die Struktur der Ergebnisse und gibt eine Liste von vier ‚Wie‘-Fragen (APW 11187, „Konzeption 1987“)<sup>107</sup> vor, rückt also die operative pädagogische Erwartung ins Zentrum und fordert explizit mehr Distanz gegenüber den Forschungsproblemen. Dabei beziehen sich die ersten drei Fragen auf die Schule, und hier zunächst auf die Fähigkeit der Pädagogen, „den Schülern die komplizierten Vorgänge der politischen Kämpfe der Gegenwart verständlich zu machen“, „altersgerecht und gemäß ihren Erfahrungen“, wie man gut pädagogisch hinzufügt, aber mit der starken Erwartung, „ihnen einen politischen Standpunkt und eine klassenmäßige Haltung anzuerziehen [sic]“. Die kommunistische Erziehung und Moral, hier erneut und zuerst von der politisch-ideologischen Dimension aus konkretisiert, wird damit aber doch sehr reduziert gedacht, denkt man an die Breite der Forschungen, die den ganzen Prozess des Aufwachsens thematisiert haben. Erst danach geht es um „das Leben in den Schul- und Klassenkollektiven“ und um „aktives, verantwortungsbewußtes und selbstständiges Lernen und Arbeiten“, endlich um die „breite verantwortliche Mitwirkung der Schüler [...] bei der Sicherung des gesamten schulischen Alltags“. Frage vier gilt dem Problem, „wie [...] die erzieherischen Potenzen des Zusammenwirkens von Schule und gesellschaftlicher Umwelt [...] erziehungswirksam genutzt [werden] und [...] die Schüler in diesen Prozeß aktiv einbezogen [sind]“ (APW 11187, „Konzeption“ 1987) – eine schwierige Frage, weil hier Identifikation mit der ideologisch-politischen Erwartung und individuelle Selbstständigkeit zugleich mitspielen.

Günther hegt, 1988 und im Blick auf den IX. Pädagogischen Kongress, der ja dem viel bearbeiteten Thema gelten soll, die Hoffnung, dass sich „Durchbruchstellen“ (APW 11187)<sup>108</sup> identifizieren lassen, die erziehungspraktisch und forschungsbezogen zugleich nützlich sein könnten. Sie sind für ihn „gekennzeichnet durch massenhaft auf-

105 Zu diesem Vorwurf wird im Vorfeld des IX. Päd. Kongresses von Prof. Scholz eine Stellungnahme in der APW erarbeitet, um den Vorwurf zu entkräften, dass – so Günther – „forschungsmethodische Probleme erziehungstheoretischer Untersuchungen“ die erziehungspolitischen und -praktischen Enttäuschungen erzeugt haben (Zitate nach APW 11197, Bd. I, 1, Standpunkte und Problemmaterialien IX. Päd. Kongreß).

106 Ein Exempel zum Thema „Führung und Gestaltung der Erziehungsarbeit in den Schul- und Klassenkollektiven“ findet sich auch in Hoffmann et al. (1999, S. 27–30), Auszüge werden dort auch S. 16–17 zitiert.

107 Auch zitiert bei Hoffmann et al. (1999, S. 17).

108 In seinen Notizen zum Bilanzmaterial 1988. Hier hat er sich auch andere strategische Fragen und Optionen zum „Verständnis der Zeitumstände“ notiert, die handschriftlich auf eine Karteikarte überliefert sind, u. a.: „Vom Positiven ausgehen; auch bei Fragen ev. mit DDR beginnen“, „Beweiskraft“ prüfen und „diff. Fragen f. weitere Analysen“ entwickeln, sowie – 1988! – „Gorbatschow – wie mit dem Problem umgehen“ und als weitere Themen: „Soz. Sicherheit + Leistung“, „Religiosität“ (APW 11187).

tretende Problemsituationen, relativ klare Sicht auf Ursachen, Möglichkeit kurzfristiger konkreter Hilfe für Lehrer.“ Dann nennt er sieben solcher „Durchbruchstellen“<sup>109</sup> und zugleich die Erwartungen, die er an die zu konstruierenden Fähigkeiten der Lehrer hat, wobei er erkennen lässt, dass er die Probleme der Lehrer und die der Schüler kennt. Von den Lehrern erwartet er u. a. den Ausbau ihrer „Differenzierungsfähigkeit“ und die „Stärkung ihres politischen Stehvermögens“, aber auch „Befreiung vom vermeintlichen Zwang, Klischeebilder über den Sozialismus vermitteln zu müssen“. Dennoch erwartet er einerseits wiederum die „offensive Propagierung sozialistischer Werte“ und eine „veränderte Orientierung der Klassenleiter“, andererseits die „Schaffung realer Einflußmöglichkeiten sozialer und personaler Bedingungen durch die Schule“, eine „deutliche Anhebung der sozialen Stellung des Schülers und veränderte Leistungssimulation“ sowie „Erhöhung der gesamtgesellschaftlichen Verantwortung für Erziehung der Kinder“ (APW 11187).

Vor dem Hintergrund solcher Erwartungen muss das „Bilanzmaterial“ die vorliegenden Einzelforschungen zu den diversen Themen in ihren Ergebnissen bündeln und nach außen, an Wissenschaft, Praxis und Politik präsentieren. Aus den anfangs sieben Themen, die man 1980 definiert hatte, waren bis zum Ende schließlich 16 „Teilstudien“ als Forschungsaufgaben destilliert worden (als Liste auch bei Döbert & Geißler, 1999, S. 17–18 sowie in Auszügen auch mit den Befunden der Teilstudien)<sup>110</sup>. In ihrer Breite erzeugen sie exakt das Problem der Reduktion von Komplexität, das Günther mit den „Durchbruchstellen“ wieder vereinfachen wollte, jetzt erneut deutlich konzentriert auf Schule und Familie. Die Forschungen aber hatten die Referenzen über die Schule hinaus auf die lebensweltlichen Fragen und auf die außerschulische Arbeit ausgedehnt, sie diskutieren – nimmt man nur die Titel der Teilstudien als Indiz für die Themen – jetzt „Probleme der politisch-ideologischen Erziehung der Schuljugend“ genauso

109 Aus dem ebd. folgenden 3-seitigen maschinenschriftlichen Papier „Erste Überlegungen zur Kennzeichnung von möglichen ‚Durchbruchstellen‘ in der Erziehung der Schuljugend (ohne Berücksichtigung der Erziehungsbilanz)“ in APW 11187: „1. Zur Auseinandersetzung mit der Politik und Ideologie des Imperialismus (vor allem BRD) [...] Frage der Westmedien [...] 2. Zur Entwicklung des Sozialismusbildes in der DDR und der Identifikation mit dem Vaterland u. a. Zur Darstellung der erfolgreichen Entwicklung der DDR unter Beachtung der Widersprüchlichkeit und Kompliziertheit [...] 3. Zur Entwicklung der Werte der Jugend [...] Schaffung eines Identifikationspotentials [...] Werte im Alltag [...] 4. Erhöhung der Erziehungswirksamkeit der Klassenleiter [...] 5. Früherkennung und -förderung ideologisch und moralisch Zurückbleibender [...] 6. Stufenübergang zur Klasse 9 mit einer für die Schüler deutlich erkennbaren Veränderung ihrer sozialen Stellung in der Schule [...] Eigenverantwortung, Selbstkontrolle [...] 7. Erhöhte Verantwortung der Familie für die politische, moralische und charakterliche Erziehung [...]“ (APW 11187, S. 1–3).

110 Entwürfe zu den Ergebnissen aus diesen Einzelstudien, wie sie im Frühsommer 1988 von den unterschiedlichen Autorengruppen aus der Erziehungsforschung innerhalb und außerhalb der APW vorliegen und danach noch weiter bearbeitet wurden, finden sich in APW 15001–15013 (der Quellenhinweis bei Kaack 2016, S. 53 suggeriert allerdings, dass seien die definitiven Textversionen der Studien). Die nachfolgend zitierten Themen der Forschungen stammen aus diesen Aktenbeständen.

wie die „Diskussionmöglichkeiten der Schuljugend für politische Probleme“ oder die „Lernhaltung im Unterricht“, die Rolle der Kinder- und Jugendorganisation und ihre Wahrnehmung durch die Schüler; sie berücksichtigen geschlechtsspezifische Differenzen, Freizeitinteressen, die Jugendarbeit der Kirchen, die Rolle „informeller Gruppen“ und die Familienerziehung (etc.) (vgl. APW 15001–15013). Allerdings werden Beruf und Betrieb ebenso ausgeblendet wie die Hochschulen oder die Rolle der Partei und anderer Massenorganisationen außerhalb der Pionierorganisation und der FDJ in der politischen Erziehung. Das zentrale Problem sind jetzt also nicht mehr die Theorieprobleme, auch nicht mehr die Realisierung der konkreten Forschungen oder die Sicherung der empirischen Basis. Das zentrale Problem werden die Befunde, die immer mehr ernüchtern, theoretisch wie erziehungspolitisch, und die energisch danach rufen, die Forschungen selbst zum Thema zu machen. Die Theorie steht dann aber nicht im Konsens bereit, mit der die Erziehungsforschung der DDR 1988 auf die Ergebnisse ihrer eigenen Forschungen hätte schauen und eine neue Einheit von Theorie und Praxis konstruieren können.

### 3.4 *Forschungsbefunde – Politische Bewertung und theoretische Diskussion*

Die Arbeit am Thema vollzieht sich also auf mehreren Stufen und schlägt sich in unterschiedlichen Gattungen von Texten nieder: Einerseits in Forschungsprozessen und -befunden in den diversen, zuletzt 16, empirischen Detailstudien aus der Erziehungsforschung der DDR insgesamt, mit ganz unterschiedlicher, auch lokaler Provenienz, für deren Koordination und Präsentation in der APW jeweils einzelne Berichtersteller<sup>111</sup> bestellt sind; andererseits werden die Ergebnisse in den „Problem-“ und „Bilanzmaterialien“<sup>112</sup> zusammenfassend und bewertend dokumentiert und präsentiert, die seit 1975 in

111 In einem Brief von Günther an die Mitglieder der AG in der APW vom 1.2.1988 werden z. B. die Themenverantwortlichen benannt und die Diskussionsebenen, auf denen die Vorlagen diskutiert und beraten werden sollen, und zwar das Präsidium der APW, der „Wissenschaftliche Rat Erziehung“ und die AG Kommunistische Erziehung der Schuljugend. Das Präsidium soll als letzte Instanz am 13.6.1988 beraten, nachdem die AG am 26.5. angefangen hat und der Rat am 8./9.6.1988 tätig war (vgl. APW 11187).

112 Diese Art von Material, nicht publiziert, sondern für den „Dienstgebrauch“ zugänglich, meist auch nur in maschinenschriftlichen bzw. hektographierten Broschüren präsent, wird im Übrigen in und von der APW zu nahezu allen Themen des DDR-Bildungswesens und der alltäglichen Erziehung seit der Gründung in der Nachfolge des Deutschen Pädagogischen Zentral-Instituts (DPZI) 1970 veranlasst. Zur Geschichte dieser Gattung vgl. Döbert und Geißler (1999) sowie, auch im Vergleich mit „Bilanzierungen“ im Westen, Hoffmann (1999), der allerdings den „Problem“-Status des Materials und die dahinterstehende Erkenntnispraxis ausblendet. Döbert zählte im Übrigen selbst zu den Autoren des hier diskutierten Bilanzmaterials von 1988, Geißler war Mitarbeiter von Günther in der APW.

diversen Arbeitsstadien zunächst 1980, dann 1984<sup>113</sup> und 1985<sup>114</sup>, schließlich in der definitiven Fassung 1988<sup>115</sup> vorgelegt und in einem eigenen „Diskussionsmaterial“ (z. B. APW, 1988) zusammengefasst und praxisbezogen sowie politisch bewertet wurden.

Dieser breit ausdifferenzierte Arbeitsprozess hatte zunächst den Effekt, dass sich die APW und die Erziehungsforschung durch die eigene Praxis und die dabei erzeugten Ergebnisse auf mehreren Ebenen selbst Probleme erzeugten: theoretisch für die Einheit oder auch nur den Zusammenhang von Theorie und Empirie, politisch, wenn die Einheit ihrer Forschung mit den politischen und erziehungspolitischen Erwartungen als Kriterium gebraucht wurde, erziehungspraktisch, wenn die operative Dimension bedient werden sollte. Bilanzierungen in politischer Absicht erweisen sich auch hier als schwierig (nicht erst in nationalen Bildungsberichten aktuell).<sup>116</sup> Diese Einheit konsistent über die diversen Materialien hinweg herzustellen, wurde immer schwieriger, aber die Akteure in der APW konnten den selbst erzeugten Problemen schon angesichts der externen Erwartungen nicht ausweichen. Die intensiven erziehungstheoretischen und politischen Diskussionen von 1988/89 mit sehr unterschiedlichen Akteuren verwundern also nicht, schon weil der IX. Pädagogische Kongress bevorstand, auf dem das Thema ursprünglich im Zentrum stehen sollte. Diese Diskussion findet auch umfassend statt, sehr kritisch innerhalb der APW, dann bei weiteren beteiligten Erziehungstheoretikern und Philosophen, auch schon vor dem „Eklat“ (Döbert & Geißler, 1999, S. 19), der

- 
- 113 Meine Hinweise beziehen sich auf die „Vorlage zur Präsidiumsberatung am 21. 1. 1985“, „Bilanzmaterial zur kommunistischen Erziehung“, die von Günther in der Funktion als Vizepräsident und zugleich als Direktor des Instituts für Erziehung (IfE) eingereicht wird, ausgearbeitet von einer Arbeitsgruppe, der weitere prominente Mitarbeiter des IfE angehören (u. a. Günther, Riechert, Polzin, Scholz). Dieser 90-seitige Text liegt im Dezember 1984 vor und wird im Januar 1985 auch „als Grundlage für die [...] Forschungsplanung 1986–1990 und für die Ausarbeitung eines Problemmaterials zur kommunistischen Erziehung“ zur Kenntnis genommen. Günther hält in einer handschriftlichen Randnotiz fest, dass „einiges vergessen worden“ ist, „z. B. Vertrag Pionierpalast“, und dass das Papier „nur Teil des tatsächlichen Resultats wider(gibt)“. Die Texte bis 1985 im Archiv unter APW 0.4.26 Nachlass Günther.
- 114 „Problemmaterial und ausgewählte Fragen der kommunistischen Erziehung der Schuljugend (1. Entwurf)“, ebenfalls von der Arbeitsgruppe Günthers im April 1985 als Vertrauliche Dienstsache vorgelegt.
- 115 „Diskussionsmaterial zu ausgewählten Problemen der kommunistischen Erziehung“ (APW, 1988); Mitarbeiter waren neben Günther jetzt Dieter Kirchhöfer, Gerhard Neubert, Hans Döbert, Irmgard Steiner und Günter Scholz. Diese Quelle beruht auf den 16 empirischen Forschungsprojekten, deren Ergebnisse in Auszügen bei Hoffmann et al. (1999) präsentiert werden; sie präsentieren aber nicht den Text des resümierenden „Diskussionsmaterials“.
- 116 Hoffmann (1999) wählt für seine vergleichenden Überlegungen Bilanzierungen, wie sie aus der Erziehungswissenschaft der BRD oder aus Kultusministerien bis 1990 vorliegen. Als aktuelles Vergleichsstück könnte man auch den Nationalen Bildungsbericht wählen, der seit 2006 (nach einem Vorbericht 2003) erscheint und inzwischen in 6 Bänden (zuletzt 2016) vorliegt, erarbeitet von einem Konsortium von Forschungsinstituten, koordiniert durch das DIPF. Diesen Vergleich muss ich mir nicht nur aus Umfangsgründen versagen, sondern vor allem, weil ich z. T. selbst konzeptionell beratend und beobachtend beteiligt war (und Hans Döbert ebenfalls, jetzt als Mitarbeiter des DIPF).



dann 1988/89 im Konflikt zwischen Wissenschaft und Politik entsteht. Die konfliktreiche theoretische Diskussion, das ist die erstaunliche Tatsache, verläuft zwar nicht unabhängig von der politischen Diskussion, aber in deutlicher Unterscheidung der theoretischen und politisch-ideologischen Referenzen.

Betrachtet man zunächst nur die Diskussion in der APW, dann hat sie neben thematischen Bezügen vor allem – und durchgängig – mit den in der langen Arbeit erkannten, aber nicht behobenen theoretisch-methodischen Problemen zu tun, die vom Thema und auch von den empirischen Befunden und ihrer methodischen und theoretischen Struktur immer neu erzeugt werden. Ganz abstrakt gesehen, belegt die Diskussion, dass Empirie nicht die Antwort auf die ungelösten Theoriefragen wird, sondern die Probleme nur verschärft. Die alltägliche Forschungserfahrung nämlich, dass Empirie zunächst Differenz und Varianz erzeugt und präsentiert, bestätigt sich erneut auch hier. Diese erste ernüchternde Erfahrung ist verbunden mit der ebenfalls bekannten Tatsache, dass eine Reihe der vorliegenden Teilstudien, wie gut (oder schlecht) sie immer im Einzelnen auch waren, nicht den Gesamtzusammenhang erzeugen, den man eigentlich sucht, und auch nicht die komplexen Wirkungsfragen klären, die man sich von Beginn an für das Thema gestellt hat. Damit werden auch, drittens, die operativen Fragen nicht zuverlässig, theoriegestützt und vielleicht sogar aus Theorie und Empirie ableitbar, mithin quasi eindeutig und technologisch geklärt und beantwortet, wie man – gut positivistisch – von guter Forschung offenbar erwartet hat. Die beteiligten Akteure müssen also neu nach Ursachen, Zusammenhängen und Gründen suchen für die Differenzen und Varianzen, die nicht zu leugnen, sondern selbst erzeugt sind. Dabei wird dann attribuiert, auf Schuldige oder auf offene oder ignorierte Fragen, und weitere Forschung wird gefordert, zur Klärung dieser Fragen und zur Analyse vernachlässigter Themen- und Wirklichkeitsbereiche.

### **Forschungsbefunde – das Scheitern der DDR-Erziehungspolitik**

Das 1988 auf der Grundlage empirischer Untersuchungen und Analysen zu den 16 Teilthemen vorgelegte „Diskussionsmaterial“ spricht ja, und das ist der anstößige Ausgangspunkt<sup>117</sup>, trotz der nicht fehlenden beschönigenden Deutung von Befunden, insgesamt ganz offen von Misserfolgen der kommunistischen Erziehung und belegt die „Zerrüttung“ (Hoffmann, 1999, S. 276) der Erziehungsverhältnisse und der Bedingungen, Formen und Folgen des Aufwachsens in der DDR. Die Differenz von alten Annahmen, politischen Erwartungen und der Realität der Erziehung, besser des tatsächlichen Aufwachsens der Jugend in der DDR-Gesellschaft, ist jetzt definitiv nicht mehr zu übersehen. Die Beteiligten an der Diskussion schreiben die beobachteten unerwünschten Effekte der Erziehung hier und da „Minderheiten“ zu, sehen auch den „Klassengegner“ und seine „komplexe Strategie“ am Werk, die u. a. über „Musik, Mode, jugendliche Alltagskultur“ (APW, 1988, S. 12) und andere verderbliche Praktiken die Erfolge der Er-

117 Hoffmann et al. (1999) präsentieren die 16 Studien in Auszügen, Hoffmann (1999) gibt v. a. eine paraphrasierende Übersicht der Ergebnisse und diskutiert und bewertet die darin sichtbar werdende Realität der DDR vor westlichen politisch-ideologischen Maßstäben.

ziehungspolitik der DDR zu verhindern sucht, genauso wie die informellen Gruppen oder die Arbeit der Kirchen.

Dennoch, die „Hauptprobleme“<sup>118</sup> bleiben, und es sind DDR-interne Problemlagen. Sie werden jetzt aber nicht mehr geleugnet, sondern klar benannt und damit wird – schlicht und einfach, gemessen an den eigenen politisch-ideologischen Vorgaben – das systemische Versagen der Erziehungsorganisation der DDR resümiert. Sie kann sich weder in der Schule noch in der Lebenswelt oder in den Familien, weder im Unterricht noch in den Kinder- und Jugendorganisationen mit ihren eigenen Prinzipien den selbst gesetzten und hohen politischen Erwartungen gemäß behaupten; und von der Wirksamkeit eines „ästhetischen Gesamtmilieus“ ist auch nichts zu sehen. Ästhetische Erziehung in der Schule<sup>119</sup> gehört vielmehr ebenfalls zu den Schwächen der Organisation. Dieser gesamte Befund wird als erziehungspraktisches und-politisches Problem erster Dringlichkeit bewertet.

Angesichts solcher Differenzerfahrungen muss man sich zunächst eingestehen, dass zwischen alten Annahmen und der Realität offenbar große Unterschiede bestehen. Das gilt für die Annahmen über die universelle Anerkennung des Staates und die Verbreitung des sozialistischen Bewusstseins unter den Schülern und für die Urteile über Staat und Nation (selbst das „vaterländische Bewusstsein“, Margot Honeckers großes Thema, ist nicht angemessen ausgeprägt), genauso wie für die Rolle, die man der Pionierorganisation oder der FDJ zugetraut hatte. Zwar finden die Forschungen für das eigene Programm hier und da auch Zustimmung bei Mehrheiten, aber immer wieder auch starke abweichende Minderheiten, offenbar bei jedem Thema, in der Schule, für die Rolle der Pionierorganisation und der FDJ, für die kommunistische Moral, für die Lernhaltung der Schüler, die ambivalente Rolle der Familie, für die Gleichheit der Geschlechter, selbst für die Bildungschancen.<sup>120</sup> Die Leser der Bilanzmaterialien sehen sich, wenn sie den offiziellen Standpunkt und die damit verbundenen politischen Erwartungen teilen, der unbequemen Tatsache konfrontiert, dass das Sein das Bewusstsein offenkundig nicht bestimmt, sondern eher neue „Widersprüche“ erzeugt worden sind. Dazu gehört, dass z. B. hart erkämpfter Wohlstand und die Errungenschaften der Sozial- und Wirt-

118 Der „Erfüllungsbericht zum Bilanzmaterial zu ausgewählten Probleme der kommunistischen Erziehung“ vom Oktober 1988 (APW 14.023) dokumentiert diese „Hauptprobleme“ in einem Kurzprotokoll und nennt (in Übereinstimmung mit dem Kap.2. im „Diskussionsmaterial“ in APW, 1988, S. 26 ff.) als Probleme die Befunde „zur politisch-ideologischen Arbeit mit der Schuljugend, zur Organisation und Gestaltung des Lebens an der Schule und zum Einfluß der gesellschaftlichen Umwelt auf die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder und Jugendlichen“. Kurz, das gesamte System der Organisation des Aufwachsens in der DDR ist das Problem.

119 Das haben die Forscher und anderen Akteure in diesem Bereich noch nach 1989/90 beklagt (vgl. Fröde & Jank, 2002), in der Betonung der ganzen Differenz, Varianz und Ambivalenz des Themas; man vgl. aber unten (in 3.5) auch die Hinweise auf die Stellungnahme von W. Kaden zum Bilanzmaterial.

120 Schon 1984 waren in der APW Studien vorgelegt worden, die auf die „soziale Ursache für das Zurückbleiben von Schülern in der Mittelstufe“ aufmerksam machten (vgl. APW 11106, Bd. 4,3) – ein Thema, das man offiziell und öffentlich nur im Westen als virulent sah.

schaftspolitik nichtintendierte und suboptimale Effekte nicht verhindern, sondern eher bestärken, und auch, dass alle Erziehungsanstrengungen das nicht verhindert haben. Die Sperrigkeit der Individuen war offenbar geblieben, auch soziale Ungleichheit wird offenbar immer noch vererbt und im Bildungssystem nicht abgebaut. Aus allen Befunden spricht also nur Varianz, die Daten zeigen Verteilungen, meist nur prozentuale, aber, das macht sie zusätzlich problematisch, sie liefern keine Analysen. Auch die Zusammenhänge sind relativ einfach, die Versuche, hier und da sogar „Gesetzmäßigkeiten“ aus simplen Maßen abzuleiten<sup>121</sup>, finden zu Recht keine Anerkennung. Der Interpretationsbedarf ist, insgesamt und ganz eindeutig, eminent.

### **Mehr Theoriearbeit – die Reaktion der APW**

Das ist dann aber das wirklich Überraschende an der Diskussion in der APW, dass die Befunde zuerst und im Wesentlichen als Theorie- und Forschungsprobleme wahrgenommen werden und als Anlass zur Korrektur eigener alter Anschauungen. Die APW attribuiert in ihren Beratungen also nicht primär oder gar allein auf die bekannt problematischen Umwelten. Zwar ist bekannt, dass seit Jahren die Aktivitäten der Kirchen oder die informellen Gruppen und Lebensformen der Jugendlichen zu Problemen im Erziehungsbereich geführt haben, auch, dass jetzt, 1988, in der DDR die Ideen aus der Sowjetunion und aus Gorbatschows Politik stark präsent sind und bis in die Erziehung hinwirken<sup>122</sup>, aber Gerhart Neuner selbst stimmt auf eine andere Linie der Diskussion ein. Er rückt nicht primär die politischen, sondern die systematischen Fragen der Forschung und Erklärung der Probleme ins Zentrum, andere Diskutanten folgen seiner Diskussionsstrategie. Bemerkenswerter als die ideologisch-praktischen Bewertungen und die Suche nach Schlussfolgerungen und praktischen Konsequenzen, mit denen zu rechnen war angesichts der politischen Funktion der APW, sind deshalb die theoretisch-methodischen Debatten, die dieses Material auslöst.

Auf einer Tagung des Präsidiums der APW am 7. November 1988 findet die zentrale Diskussion innerhalb der etablierten pädagogischen Wissenschaften statt. Das Pro-

121 Der nahezu ausschließlich für Zusammenhänge berechnete CC (Kontingenz-Koeffizient) erlaubt jedenfalls nicht den Schluss auf „gesetzmäßige Zusammenhänge“, wie das die Autoren der Studie über „Informelle Gruppen“ z. B. in der Legende zu den Tabellen nahelegen, wenn sie z. B. „ableitbar“ schreiben und für die gezeigten Zusammenhänge behaupten, dass daraus „mit hoher Wahrscheinlichkeit auf gesetzmäßige Beziehungen zwischen der Entwicklung dieser Merkmale geschlossen werden kann“ (hier zit. nach der Legende zu Tab. 3 bei Hoffmann et al., 1999, S. 245), ohne hinreichend den probabilistischen Status zu diskutieren oder die Begrenztheit der Analyse in der Kontrolle der insgesamt relevanten Faktoren.

122 Die Handakten Günthers zum Thema kommunistische Erziehung enthalten von Beginn an und parallel Akten zu Problemen mit den Kirchen, auch mit der Ost-CDU, und Hinweise auf unerwünschtes jugendliches Eigenleben. In der Diskussion der Bilanzmaterialien im November 1988 ist in der APW bei der Frage der Anerkennung individueller Lebensweisen immer Gorbatschow präsent, explizit oder latent. Man schreibt ihm und der SU auch Vorstellungen über eine neue, subjektzentrierte Pädagogik zu, die nach wie vor als Fehler gilt, aber wegen der SU jetzt auch neue Anhänger in der DDR finde (APW 0.4.26).

tokoll (am 10. 11. 1988 vorgelegt) gibt eine ausführliche „Mitschrift der Beratung“, an denen sich neben dem Präsidenten Neuner, der mit seinem Kommentar allein 20 Seiten des Protokolls füllt, führende Erziehungstheoretiker der DDR beteiligen (APW 0.0.2., Mappe 178).<sup>123</sup> Diese Debatten sind nicht einfach zu lesen. Sie spiegeln die Vielfalt der Sprachen, die einem Gremium wie der APW je anlassbezogen abgefordert werden, politische, erziehungspolitische und wissenschaftliche, und damit auch die Vielfalt der Referenzen, die von der APW bedient werden müssen, zumal dann, wenn das Präsidium quasi offiziell tagt. Nur in diesen diversen, nicht wechselseitig substituierbaren Sprachen und Referenzen kann man deshalb auch den Text angemessen verstehen.<sup>124</sup>

Zunächst dokumentieren die Debattenbeiträge – an diesem Ort, der zentralen pädagogischen Forschungseinrichtung und der herrschenden Instanz der Wissenskontrolle – dass die APW-Mitglieder in der intensiven Diskussion der Forschung nicht zu Gegnern des Staates geworden sind, sondern nach wie vor ihre Rolle im Machtgefüge akzeptieren. Das findet sich in der expliziten, wenn auch nur knapp artikulierten Zustimmung zur Erziehungspolitik der DDR und zu Beschlüssen des ZK der SED und anderer hoher Gremien, auch im Verweis auf die Ministerin. Deshalb finden sich die bekannten rhetorischen Formeln und die Symbolisierung der Hierarchie. Neuner, der Präsident lobt, im ersten Satz, die Materialien als „ein notwendiges und wichtiges Arbeitsergebnis“ und er betont, dass „diese Einschätzung mit der Genossin Minister überein[stimmt]“ (Neuner; APW 0.0.2., Mappe 178, S. 1). Günther bekräftigt, als Vizepräsident und zugleich für das Thema verantwortlich, als letzter Redner, die Diskussion also instanzenbezogen rahmend, noch einmal die Vorgaben des XI. Parteitags für die kommunistische Erziehung als „Meßplatte“, betont „die außerordentliche Konstruktivität“ (S. 24) der Diskussion und hebt damit auch noch einmal die politische Anschlussfähigkeit der Bilanzmaterialien an die Erziehungspolitik ausdrücklich hervor. Das überrascht also nicht.

Dann gibt es die zweite, die erziehungspolitische Dimension. Schon Neuner zeigt sich nämlich auch als Erziehungspolitiker. Gleich zu Beginn kritisiert er, dass „die polytechnische Schule“ so wenig hinreichend behandelt worden sei wie das Thema „Arbeit“, er hebt ausdrücklich auch andere, nicht angemessen behandelte oder weiter zu diskutierende Themen hervor<sup>125</sup>, z. B. die Situation der Familien oder die unzureichende Werterziehung und ideologische Arbeit. Insgesamt wirft der Duktus des Textes für ihn

123 Die „Mitschrift der Beratung des Präsidiums der APW am 7. 11. 1988 ‚Bilanzmaterial zu ausgewählten Problemen der kommunistischen Erziehung‘“, datiert auf den 10. 11. 1988 in APW 0.0.2. (Mappe 178), bietet einerseits „Einführende Bemerkungen des Präsidenten, Prof. Dr. Neuner“ (S. 1–20) sowie, separat gezählt, „Schwerpunkte der Diskussion [...]“. Aus diesen Texten die folgenden Zitate, Seitenzahlen, bezogen auf Neuner bzw. die Diskussion, in Klammern im Text.

124 Die sehr kurze Interpretation dieser Diskussion vom 7. 11. 1988, die Döbert und Geißler (1999, Zur Entstehungsgeschichte, S. 23) bieten, reduziert die Debatte auf den politischen Konflikt mit dem Vertreter des MfV und ignoriert die anderen Stellungnahmen nach Neuners Statement. Hoffmann (1999) und Benner und Kemper (2005) gehen auf diese Debatte überhaupt nicht ein.

125 Er beklagt u. a. die hohe Zahl der Ehescheidungen und sieht sie als Indiz „sozialer Verwahrlosung“ (Neuner in APW 0.0.2., Mappe 178, S. 5).

systematisch die Frage auf, was die Schule kann, und die Antwort ist abwehrend und eingrenzend. Sie erinnert an die alte Diskussion über die Grenzen der Erziehung, ihre „Allmacht und Ohnmacht“<sup>126</sup>, und begründet implizit noch einmal den Satz der Bilanzmaterialien, den man als theoretische Zäsur lesen darf und der politisch nicht zufällig zu Problemen führte: „Es erscheint erforderlich, sich von der früheren durch wissenschaftliche Untersuchungen widerlegten Auffassung zu trennen, die Schule sei Zentrum der Erziehung in dem Sinne, daß sie alle wesentlichen erzieherischen Einflüsse auf Kinder und Jugendliche kontrolliert, koordiniert, anregt usw.“ (APW, 1988, S. 16).<sup>127</sup> Neuner weiß es, jetzt, in seinen einführenden Bemerkungen zur Diskussion, besser: „Die Realität ist offenbar viel differenzierter“ (APW 0.0.2., Mappe 178, S. 8), wie er zugleich gegen und gestützt auf die Jugendanalysen sagt.

Seine erste Antwort auf solche Befunde ist wieder konventionell, er mahnt, stärker über die „Dialektik in der Erziehung“ (APW 0.0.2., Mappe 178, S. 10) zu diskutieren, das Wirkungsproblem auch für die Ideologie- und Werterziehung neu aufzunehmen. „Hineintragen“ wird dafür eine neue Vokabel, „Anerziehen“ kommt nicht mehr vor<sup>128</sup>, so wenig wie die alte und explizite Hoffnung auf „pädagogische Lenkung“.<sup>129</sup> Neuner empfiehlt allerdings „offensiven Stil“ (APW 0.0.2., Mappe 178, S. 12), wie Margot Honnecker empfohlen habe (S. 12), deutlich gegen den Primat des „Dialogs“ (S. 11). Friedenserziehung z. B. dürfe man nicht deshalb so weich konzipieren, um „bei Tagungen mit der GEW [sic]“ (S. 14) als Partner anerkannt zu sein („alles, was wir machen, ist Friedenserziehung“ – S. 15). Es gehe in der Schule auch beim Thema „Verantwortung“ nicht um „Demokratiespielerei“ oder um „sozialreformerische Schulkonzeptionen“ (APW 0.0.2., Mappe 178, S. 17), die er aktuell in der Sowjetunion dominieren sieht,

126 Neuner (1992) nimmt explizit diesen Topos auf, u. a. in der Kritik „dieser einseitigen, falschen Anthropologie“ (Neuner, 1992, S. 84) der Allmacht, die der Erziehungspolitik der DDR zugrunde gelegen und die Rolle der Subjekte ignoriert habe. Hier kann er sogar Herman Nohls einschlägige Überlegungen über die Differenz von „subjektiver“ und „objektiver Pädagogik“ einbeziehen, freilich ohne dessen Modellannahme der „Polaritäten“ in der Erziehung theoretisch aufzunehmen (er hätte das dann auch von „Dialektik“ abgrenzen müssen). Hier, 1992, setzt Neuner auch seine Forderung von 1988, das „Hineintragen“ (s. u.), mit Indoktrinieren gleich (Neuner, 1992, S. 94). Sauer mann hält „Hineintragen“ explizit für eine „antimarxistische Position“, weil sie die Arbeiterklasse durch die Partei bzw. durch Theorie entmündige (Neuner, 1992, S. 115 ff.).

127 Kirchhöfer (1994, S. 44) zitiert den Satz verkürzt.

128 Aber da gibt es Umstellungsprobleme: Kirchhöfer (1989b, S. 207) stellt „Hineintragen“ gegen „Einwirken“, spricht aber im selben Text auch davon, dass ideologisch-politische „Einstellungen anerzogen werden“ müssen (Kirchhöfer, 1989b, S. 214).

129 1972 wurden im Forschungsplan noch „Untersuchungen zu einem Modell der optimalen pädagogischen Lenkung der Persönlichkeitsentwicklung, zu allgemeinen Gesetzmäßigkeiten des pädagogischen Prozesses“ erwartet, und zwar im Themenbereich: „Theorie der Entwicklung sozialistischer Persönlichkeiten im Kindes- und Jugendalter“ innerhalb des Bereichs „Untersuchungen zu ideologisch-theoretischen Grundfragen der Bildung und Erziehung“ (vgl. „Verzeichnis [der lt. Direktive des Ministeriums für Volksbildung vom 26. 9. 1971 – so das innere Titelblatt] bestätigter[n] empirischer[n] Untersuchungen und Analysen für die Schuljahre 1971/72 und 1972/73“. Berlin 1972, als Broschüre gedruckt).

sondern um die genuine gesellschaftliche Funktion der Erziehung. Letztlich fordert er für die Erziehungspraxis (und den anstehenden IX. Pädagogischen Kongreß) sogar erneut und betont, dass die Pädagogik „Fragen an die ganze Gesellschaft“ stellen solle, um sich selbst von Zumutungen zu entlasten, die sie nicht einlösen kann. Die „Gesellschaftlichkeit der Wirkungen auf die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder und Jugendlichen sollte stärker als Problem der gesamten Öffentlichkeit, insbesondere auch aller staatlichen Organe [...] verstanden und [...] verdeutlicht werden“ (APW 0.0.2., Mappe 178, S. 16).

So linientreu, aber dennoch als Begrenzung von Erziehung formuliert<sup>130</sup>, wie er hier über Erziehung und Erziehungspolitik denkt, darf man das von einem Präsidenten der APW auch erwarten, wenn er ideologisch-staatlich begründete Erziehungsambitionen und die nicht mehr zu leugnende Realität der Erziehung in einer immer noch widersprüchlichen Gesellschaft versöhnen will. Die anderen Diskutanten<sup>131</sup> loben das Material ebenfalls, betonen wie Neuner für die weitere Arbeit die Notwendigkeit eines klaren sozialistischen Standpunktes, verweisen auch auf die hemmenden Aktivitäten des Klassengegners und von „Kirchenkreisen“ (Hofmann; APW 0.0.2., Mappe 178, S. 4), um die Befunde erziehungspolitisch zu deuten. Bei Harald Diesel, Mitglied im APW-Institut für Polytechnik, wird die Frage nach dem „Maßstab“ für Kritik und Erwartungen aufgeworfen und die „Fähigkeit, gesellschaftlich nützliche Arbeit zu leisten“ betont (S. 10), aber die Realisierung von „Demokratie“ im Betrieb ist für ihn auch schon gesichert, wenn die Arbeiter „Arbeitsschutzbestimmungen“ verstehen und wertschätzen (APW 0.0.2., Mappe 178, S. 11). Das alles bleibt aber eher randständig.

Denn schließlich, die APW ist auch ein Ort der Wissenschaft und deshalb muss man, drittens, auch sehen, dass bereits Neuner, der Präsident, am Anfang wie am Ende seiner Bemerkungen, also strategisch stark markiert, die vorliegenden Materialien und die gesamte Diskussion in systematischer wissenschaftlicher Rahmung und Akzentuierung als eine „im Präsidium begonnene, *prinzipielle, theoretische Diskussion*“ beurteilt, die auch „in der Akademie fortgeführt und organisiert“<sup>132</sup> werden soll. Neuner betont, dass es damit die lang erwartete „Gesamtsicht“ auf die Lage der kommunistischen Erziehung gäbe und beurteilt „die Hinwendung zur konkreten Analyse der Erziehung in der Praxis“ (S. 1) als die dafür wesentliche Ursache, also die empirische Forschung. Nach dem Lob geht er aber gleich in Wissenschafts-, Theorie- und Methodenkritik über. Man erkennt die alten, aus der langen Arbeit am Material bekannten Defizitdiagnosen ebenso wieder wie die Klagen über die erwarteten, aber noch nicht eingelösten Hoffnungen, die man mit Kooperationen verbunden hat, z. B. mit Hans Koch für das Problem ästhetischer Erziehung (S. 3). Systematisch fordert Neuner dann: „Mit [...] der

130 Das kann man schon bei dem Marxisten Bernfeld (1925/1967) lernen, dass die Funktion von Erziehung in der Gesellschaft „sozialkonservativ“ ist, unvermeidlich, wie Bernfeld meint.

131 Das Protokoll der Anschlussdiskussion ebd., nach Neuners Ausführungen, und jetzt im Original neu paginiert (APW 0.0.2., Mappe 178).

132 So Neuner in der Einladung der Präsidiumsberatung vom 7. 11. 1988 in APW 0.02. (Hervorh. H.-E. T.).



Arbeitsteilung in der Erziehungsforschung“ müsse man „Schluß machen“ (S. 2), und er bekräftigt „[n]otwendig ist eine gründliche theoretische Diskussion“ (S. 3). Das ist sprachlich, wie auch an anderer Stelle („mit der notwendigen Anwendung der dialektisch-materialistischen Theorie auf Erziehungsfragen“ – S. 5) noch im Kontext der alten Theorieprämissen und nicht ohne Beachtung des „gesellschaftsstrategischen Ausgangspunkt(es)“ (S. 5), aber es wird doch vor allem im Blick auf empirische Forschung argumentiert, denn die aus der Vorarbeit bekannten Wirkungsprobleme und Wie-Fragen treiben ihn um. Neuner diskutiert die „Bedingungen, die in der Erziehung wirken“ (APW 0.0.2., Mappe 178, S. 6), betont den Wandel der Erziehungsverhältnisse und die damit gegebenen strukturellen Veränderungen im „Bedingungsgefüge“ von Erziehung (vgl. auch parallel die Befunde in APW, 1988, S. 9–14) und wehrt jetzt die durchaus bekannte erziehungstheoretische Praxis ab, sie in „gute und schlechte Bedingungen [einzuteilen]“. Neuner sieht vielmehr, „dass objektive günstige Bedingungen auch gegenläufig wirken“ (APW 0.0.2., Mappe 178, S. 7), und verdeutlicht damit das ganze systematische Dilemma der Erziehung in der Moderne, die über ihre eigenen Wirkungen nicht souverän disponieren kann (er hätte die parallele westdeutsche und internationale Diskussion über Intention und Wirkung der Erziehung<sup>133</sup> zur Bekräftigung zitieren können). Aber die Kritik an den Forschungs- und Theorieleistungen geht weiter: Das gängige „Aneignungsmodell“ (S. 13) sei „zu linear gedacht“, die empirische Forschung allein helfe deshalb noch nicht, wie er weiß. Neuner tadelt das „summative Vorgehen“ (S. 18); die alte Kritik am „Nebeneinander“ der einzelnen Forschungsprojekte kehrt also in neuer Gestalt wieder. Es fehle eine „dialektische, ganzheitliche Untersuchung“, die auch das „Zusammenwirken“ aller Bereiche der Wirklichkeit, lebensweltlich wie organisatorisch, verständlich mache. Primär aber hilft, „daß wir in der Erziehungsforschung den Theorieanspruch weiter erhöhen müssen“, also „noch mehr wirkliche Erziehungstheorie“, und zwar im „Zusammenhang mit dialektischer Gesellschafts- und Prozeßtheorie“ (APW 0.0.2., Mappe 178, S. 19) entwickeln. Deshalb sei „prinzipielles Weiterdenken, für eine prinzipielle weitere Diskussion zu Erziehungsfragen“ notwendig, für eine grundlegende Diskussion, die er „hiermit eröffnet“ sieht.

In der weiteren Aussprache gibt es ebenfalls neben den themenspezifischen Referenzen immer auch den intensiven Bezug zu Theorieproblemen, allerdings keineswegs im Konsens. Der Vergleichende Pädagoge Hofmann plädiert z. B. gegen den Vorschlag, Soziologie statt der Erziehungstheorie zu nutzen (APW 0.0.2., Mappe 178, „Diskussion“, S. 1).<sup>134</sup> Entschieden anders, nämlich deutlich für die „Zusammenarbeit mit den Gesellschaftswissenschaftlern“ (ebd., S. 13) votiert dagegen Kirchhöfer, wohl im Konsens mit Günther (ebd., S. 24). Kirchhöfers Plädoyer liest sich wie ein Versuch, alle ausgegrenzten Forschungen z. B. über die „Lebensweise der Jugendlichen“ angesichts

133 Dazu sind v. a. die Arbeiten von Jürgen Oelkers einschlägig gewesen, auch in der Aufnahme der Positionen der angelsächsischen analytischen Erziehungsphilosophie.

134 Zitatnachweise in Klammern nach dem Protokoll der Diskussionsbemerkungen im Anschluss an Neuners Statement; das Original der „Mitschrift“ beginnt die Paginierung neu (APW 0.0.2., Mappe 178)

der sichtbar gewordenen Probleme neu aufzunehmen und zu nutzen. Der Psychologe Kossakowski wiederum empfiehlt sein Fach, um Wirkungsfragen klarer zu sehen und die Lehrer besser zu „befähigen“ (ebd., S. 5–6), ein anderer Diskutant, Wiedemann (Prof. für Medienwissenschaft an der Hochschule für Film und Fernsehen „Konrad Wolf“ in Potsdam) vermisst die historische Dimension und verlangt, dass nach Ursachen „durchgängiger, tiefgründiger“ (ebd., S. 7; vergleichbar Diesel, S. 10) geforscht werde, auch im Blick auf die Jugendorganisationen, wofür er Zustimmung findet; denn auch Riechert plädiert für ein „theoretisch tieferes Durchdringen“ (S. 8–9) und erinnert an die alte „Synthese“-Forderung (ebd., S. 9). Aber das ist weder neue Theorie noch ein allgemeines Modell, das wirklich fehlt, sondern nur floskelhafte Zustimmungsrhetorik.

Kirchhöfer dagegen, ebenfalls Vizepräsident, behandelt sehr intensiv, vielleicht am intensivsten, die theoretischen Grundfragen des Materials. Dafür benennt er zuerst die Notwendigkeit „von einem soziologisch-empirisch beschreibenden Stadium zur Erklärung“ überzugehen (APW 0.0.2., Mappe 178, „Diskussion“, S. 12), mit einer dreifachen Begründung, weil das zuerst praktischen Nutzen garantiere und zugleich politisch legitim und theoretisch produktiv sei. Diese Erziehungstheorie könne sich auch nur im Kontext einer „Sozialismustheorie“ (ebd., S. 13) angemessen entwickeln und „durch Nutzung des Marxismus-Leninismus“, die offenbar noch fehlt, wie er gegen die ganze Praxis in der Vergangenheit als Desiderat notiert. Das ist für ihn kein Widerspruch, sondern zeigt nur die genuine Eigenart seines Theorieprogramms, mit dem er aber – überraschender Weise – auch die gelegentlich unerwünschten individuellen Formen der Aneignung von Werten und Ideologien anders sehen kann. Das müsse man nur richtig interpretieren schlägt er vor, und dann macht er von einem Argument Gebrauch, das die ganze Diskussion bis dato nicht gekannt hat: „Es gibt offensichtlich etwas, was man Bildungsprozesse [sic] nennen könnte“ (ebd., S. 15). Mit dieser subjekttheoretisch reflektierten Perspektive entwickelt er einen neuen Blick auf sonst kritisierte Verhaltensweisen: „Unsere Jugend produziert heute selbst Werte über völlig neue Formen, z. B. über ästhetische Formen, über Kunst, Mode, Kultur. Das ist ein großer Gewinn, da es größtenteils sozialistische Werte sind“ (APW 0.0.2., Mappe 178, „Diskussion“, S. 15).<sup>135</sup> In den Kontext dieses Argumentes passt es, dass Günther in seiner abschließenden Stellungnahme an die „analytischen Schlüsselfragen“ (ebd., S. 25) als Kern des Themas erinnert, an die notwendige „Auswahl der Probleme“, die wirklich relevant seien. Das sind für ihn, neben der Verteidigung der Friedenserziehung (ebd., S. 25), vor allem die „Arbeit“ sowie „unbedingt notwendig“, wie er sagt, „deutlichere Akzente zu ästhetischen Erziehung“ – und so lässt sich am Ende auch der stärkste Protagonist dieses Themas innerhalb der APW identifizieren.

135 Er hat auch Sinn für die Widerständigkeit der Schüler, denn er weiß, der Schüler „nimmt uns die Ideologie nicht so ab, wie wir sie bringen, sondern wählt aus, wertet, wichtet, verarbeitet selbständig“ (APW 0.0.2., Mappe 178, „Diskussion“, S. 15). Dagegen sind die Voten von Meumann und Meixner wieder sehr konventionell, aber auch hier gibt es das Plädoyer für „Ganzheitlichkeit“ (Meumann; APW 0.0.2., Mappe 178, „Diskussion“, S. 18).

### Erziehungsforschung ohne angemessene Theorie – das Grundproblem

Insgesamt wird in dieser Diskussion bei gemeinsamer Anerkennung des Staates und der Partei noch einmal die Heterogenität der Argumente in der APW deutlich erkennbar.<sup>136</sup> Sichtbar wird aber auch, dass sie über kein einheitliches und für die Forschung brauchbares theoretisches Modell<sup>137</sup> der Erziehung verfügt, das es erlaubte, die Befunde insgesamt – und d. h. ja die Aktivitäten des Staates wie der Adressaten sowie die Praxis des Bildungssystems auf allen Ebenen in ihrer Relation und Eigendynamik – konsistent zu erklären. Die interne Debatte belegt deshalb erneut die systematischen Grenzen der eigenen Theoriemodelle für Erziehung, aber sie leugnet diese Grenzen nicht, weder bei Neuner<sup>138</sup>, der seine „Synthese“-Forderungen wiederholt, noch bei den anderen Diskutanten, je problemspezifisch oder allgemein. Kirchhöfer argumentiert schon theoriekonstruktiv und hält offenbar eine autonome gesellschaftswissenschaftliche Theorie und Erziehungstheorie innerhalb der marxistischen Grundprämissen für möglich, und – einmal, deshalb umso bemerkenswerter – kann er sogar bildungstheoretisch und subjektbezogen argumentieren<sup>139</sup>, also in Traditionen, die ansonsten strikt verpönt waren. Das gesuchte Theorie-Modell bleibt dabei freilich diffus, nicht zufällig wird von „ganzheitlich“ geredet, auch in diesem Feld der Pädagogik. Allenfalls im Verweis auf „Dialektik“ wird zusammengehalten, was Erziehung als Einheit von gesellschaftlicher

136 Es sind jedenfalls mehr als zwei Positionen, die Kossakowski (1993) nur erkennen kann, weil er allein eine „objektbezogene Vermittlungspädagogik“ von einer „subjektorientierten Aneignungspädagogik“ unterscheidet; denn er übersieht dabei, dass sowohl Vermittlung als auch Aneignung jeweils subjekt- und objektbezogen existierten. Auch die Dualität von Struktur vs. Prozess ignoriert er ebenso wie die von Einwirkung und Selbsttätigkeit.

137 Das war offenbar ein Systemproblem; denn fehlende, nicht eigenständige oder nicht hinreichende theoretische Modellierung wird auch für die Didaktik der DDR schon in der DDR moniert, vgl. Lothar Klingberg: „Die Schwäche unserer Pädagogik liegt nicht in ihrer unzureichenden Zuwendung zur Praxis [...] weniger in der unzureichenden Analyse, sondern in der zu schwach ausgeprägten Funktion zu ihrer theoretischen Konstruktion, zur Modellierung pädagogischer Prozesse [...] auf einer spezifischen theoretischen Ebene. Unsere Pädagogik läuft (trotzt) der Praxis in vieler Hinsicht hinterher“ (L. K.: Bemerkungen zu Gerhart Neuners Beiträgen in der ‚Pädagogik‘ 5 und 6/1980, insbesondere zu ‚Konstruktive Synthese – wichtige Richtung pädagogischen Denkens und Forschens. In: Pädagogik 36 (1981), S. 642, hier zitiert nach Häder, 2007, S. 167, Anm. 87).

138 Das Desiderat einer Theorie hat Günther selbst schon früher markiert: „die Gesamtheit des Bedingungsgefüges, in dem und unter dem sich Persönlichkeit in aktiver Tätigkeit entwickelt, ist eigentlich noch kaum dargestellt worden“ (Günther, 1986, S. 146).

139 Das findet sich allerdings nur in diesem Text aus der inneren Diskussion der APW. Wenn Kirchhöfer für das zentrale Parteiorgan „Einheit“ schreibt, fehlt dieser Begriff und es gibt nur die dialektische Formel von „Autorität“ und „Vertrauen“ (Kirchhöfer, 1989a, S. 123). An anderer Stelle lehnt er sogar ausdrücklich solche „gelegentlich anzutreffende Auffassungen“ ab, dass „daß diese Bereiche [zentrale individuelle Wertvorstellungen, HET] der unantastbare autonome Raum der Persönlichkeit oder die Intimsphäre des Individuums sind und aus der bewußten Führung ausgeklammert werden sollten“. Dabei werde „übersehen, daß erst in diesen Bereichen der Persönlichkeit sich Erziehung vollendet“ (Kirchhöfer, 1989b, S. 211–212).

Determination und Aktivität der Persönlichkeit bedeutet. Aber es gibt, trotz allem, einen Konsens über das Defizit und die Zäsur, neben der empirischen Forschung, die man schon praktiziert.

Nicht zu übersehen ist auch, dass in dieser Diskussion alternative Theorieangebote ausgeblendet bzw. nur implizit, z. B. im Verweis auf „Soziologie“, genutzt werden. Meiers Sozialisations-Theorie, die ja in der APW bekannt war, wird so wenig intensiv genutzt, wie Persönlichkeitstheorien aus dem Umkreis von Philosophie (z. B. Wessel) oder Psychologie (Klix et.al.). Die Berufung auf die Persönlichkeitstheorie des französischen Marxisten Lucien Sève (Neuner, 1975, S. 305) bleibt Episode. Man sucht, in guter deutscher Tradition, nach einer eigenständigen Erziehungstheorie, freilich nach einer, die sich mit „Dialektik“ verträgt.<sup>140</sup> Für solche Distanz gegenüber alternativen, auch gegenüber westlichen, Theorieangeboten mag es neben politischen vielleicht sogar theoretische Gründe gegeben haben, ohne dass sie in den Diskussionen benannt werden oder vielleicht auch nur bekannt waren. Aber die in anderen, auch westlichen, sozialwissenschaftlichen Disziplinen zu dieser Zeit verfügbaren Botschaften für die Aufklärung von „Zusammenhängen“ konnten für wirkungsinteressierte Pädagogen und ihre Praxis ja kaum attraktiv sein. Hier dominierte (vielleicht sogar bis heute noch) der gängige Verweis auf ein „multifaktorielles Bedingungsgefüge“ und die Hoffnung auf statistisch munitionierte Auswertungen (die freilich in der DDR nicht umfassend genutzt wurden), so dass auch hier die Antworten primär auf die Empirie verlagert werden, also auf Differenz und Varianz, ohne kausal eindeutige, handlungsbezogen hinreichende Evidenz (aber immerhin, am Rande der Forschungen über Erziehung werden aus der APW heraus das Kausalitätsproblem, Fragen der Einwirkung und das „pädagogische Ganzheitsdenken“<sup>141</sup> grundlagentheoretisch zum Thema). Auch die westlichen sozialphilosophischen Supertheorien der Zeit, z. B. zwischen reanimierter kritischer Theorie und neuer

140 Nicht zufällig bezeichnet im Dezember 1988 Gerhart Neuner bei der Diskussion von Problemen der „Theoriebildung in den pädagogischen Wissenschaften“ die zentrale Referenz selbst: „Ein Schwerpunkt der Diskussion waren Fragen der Anwendung der materialistischen Dialektik in den pädagogischen Wissenschaften bei der Lösung aktueller Aufgaben in Theorie und Praxis“ (Ständiges Seminar, 1989, S. 5–6). Kirchhöfers einleitendes Referat über „Entwicklungsdenken“ widmet sich auch diesem Problem und sucht auch hier nach einem „dialektischen Entwicklungsverständnis der Schule“ (Ständiges Seminar, 1989, S. 14).

141 Die Arbeiten von Heidemarie Möller waren mit ihren „Totalitäts“-Konzepten für die Allgemeine Erziehungswissenschaft der APW bedeutsam. Sie fasste Dialektik als „Ganzheitsdenken“ auf (Möller, 1986, S. 4) und will „Erziehung als Moment des Ganzen, als Moment der gesellschaftlichen Totalität [...] erfassen“, um zeigen zu können, wie die „Erziehung des neuen Menschen“ als eine der „Voraussetzungen für den allmählichen Übergang zum Kommunismus“ (Möller, 1986, S. 1) konzipiert werden kann. Gegen die These, dass Erziehung als „Einwirkung“ verstanden werden kann, erinnert sie – mit Hegel und gegen Wolfgang Brezinka – an das Verständnis von Kausalität in den Humanwissenschaften, das nämlich anders zu verstehen sei, „weil das was auf das lebendige wirkt, von diesem selbständig bestimmt, verändert und verwandelt wird, *weil das Lebendige die Ursache nicht zu ihrer Wirkung kommen läßt, d. h. sie als Ursache aufhebt*“ (so Hegel in: Wissenschaft der Logik II; zit. nach Möller, 1985, S. 173, Hervorh. i. Orig.).

Systemtheorie, pflegten ihre Selbstbeschreibungen und Kontroversen jenseits der konkreten empirischen Forschung. Auch die dort vielleicht etwas näher platzierten Großtheorien über die entscheidenden Dimensionen der gesellschaftlichen Wirklichkeit, die man z. B. im französischen Kontext finden konnten, hatten ihr eigenen Probleme, die sich zeigten, wenn sie, wie Bourdieu, den Verdacht abwehren mussten, „deterministisch“ zu denken und die Subjekte zu ignorieren. Die Botschaften der empirischen Forschung wiederum, zumal für Zusammenhangs- und Wirkungsfragen im Bereich der Erziehung, das hätte man z. B. aus den Metaanalysen westlicher Forschung und bei besten Adressen schon 1989 erfahren können<sup>142</sup>, lösen offenbar die Probleme auch nicht, die sich in der Pädagogik operativ und analytisch stellen. Insofern ist es auch aus der Distanz epistemologisch nicht unbegründet (wenn auch vielleicht als Problemlage so nicht bewusst, schon weil es solche Metaanalysen in der DDR nicht gab), dass eine „prinzipiell“ neue Diskussion für notwendig gehalten wird. Dazu ist es aus politischen Gründen dann nicht mehr gekommen.

### 3.5 *Rezeption und Wirkung der Forschung zur kommunistischen Erziehung*

Weniger das Wissenschaftsverständnis in der APW oder in der gesamten Erziehungsforschung der DDR als die politischen Kontexte verhinderten die weitere Arbeit an solchen Theorieproblemen. Der Konflikt zwischen APW und Politik in der Wahrnehmung des Bilanzmaterials ist schon beschrieben worden.<sup>143</sup> Personalisiert zwischen Gerhart Neuner und Margot Honecker, dann systemisch definiert zwischen APW und MfV wird die politische Rezeption der Arbeiten organisiert. Das Ergebnis ist bekannt: Das Bilanzmaterial wird nicht akzeptiert<sup>144</sup>, die Verteilung des Materials wird ausdrücklich unter-

142 Der pädagogische Psychologe Franz Emanuel Weinert, über jeden Verdacht leichtfertiger Kritik erhaben, resümiert 1989 die vorliegende intensive internationale Forschung über Wirkungszusammenhänge in Schule und Unterricht mit einem viel zitierten Eingeständnis von Hilflosigkeit und Enttäuschung: „Eine Zusammenstellung der dabei erzielten Resultate, die sich auf 7 827 einzelne Studien und nicht weniger als 22 155 korrelative Beziehungen stützt [...] könnte zu der zynischen Schlußfolgerung verleiten, daß fast jede der berücksichtigten Variablen in gewisser Hinsicht sowohl bedeutsam als auch unwichtig ist“ (Weinert, 1989, S. 211). Weinert zieht daraus den Schluss: „[...] das heißt nicht mehr und nicht weniger, als daß es isolierte, einfache, stabile und invariant gültige Abhängigkeitsbeziehungen zwischen Kriterien des Unterrichtserfolgs und Merkmalen des Unterrichts nicht gibt“ (Weinert, 1989, S. 211). Auch für die Wirksamkeit der Lehrertätigkeit ist der Befund nicht besser: „Der Katalog offener Fragen ließe sich beliebig verlängern“ (Weinert, 1989, S. 209–210). Die Konsequenz ist eindeutig – mehr Forschung, bessere Theorie ist nötig, aber auch: die Praxis muss auf Empfehlungen der Theorie warten.

143 Döbert und Geißler (1999) – dort die Details; für die Kommunikation zwischen Margot Honecker und Neuner vgl. auch Feldmann (1996, bes. S. 29–35).

144 Döbert und Geißler berichten aus einem Gespräch mit Günther, dem „zuständigen Vizepräsidenten“: „Frau Honecker habe das gedruckte Diskussionsmaterial an die ‚Wand geworfen‘ und die Vernichtung der zugrundeliegenden Studien verlangt“ (Döbert & Geißler, 1999, S. 22, Anm. 35).

sagt, auch innerhalb der Wissenschaft (war dort aber schon geschehen). Eine Revision des Materials wird angeordnet, zur Vorbereitung soll eine Tagung der APW gemeinsam mit der AfG beim ZK der SED stattfinden, Prof. Reinhold (AfG) soll die Pädagogen dabei auf Linie bringen, das MfV soll dafür sorgen, dass und wie das Thema angemessen auf dem IX. Pädagogischen Kongress präsentiert wird, unberührt von den Befunden der Forschung.

Dort kann man dann hören, was den „gebildeten Kommunisten“ nach Meinung von Staat und Partei wirklich auszeichnet. Deren Position klärt sich zunächst in der Zeitdiagnose, denn – so Margot Honeckers Situationsanalyse und Forderung – „unsere Zeit ist eine kämpferische Zeit, sie braucht eine Jugend, die kämpfen kann, die den Sozialismus stärken hilft, die für ihn eintritt, die ihn verteidigt mit Wort und Tat und, wenn nötig, mit der Waffe in der Hand“ (Honecker, 1989, S. 12) – und das Protokoll verzeichnet: „Starker Beifall“. Revolutionäre Kampfbereitschaft ist schließlich allein noch die *differentia specifica* für kommunistische Erziehung. Das erwartet die Ministerin im Sommer 1989 in ihrer Eröffnungsrede, die auch nur „Erfolge“ im Bildungswesen kennt, keine Probleme, allenfalls mit einer Umwelt, die eine – als verderblich beurteilte – „Vielfalt“ von Sozialismen propagiert<sup>145</sup> oder immer noch den Klassenkonflikt schürt und sogar über das Bildungswesen anders denkt, als es die „Honeckerei“ (Günther, 2002, S. 580) für richtig hält.<sup>146</sup> Die weiteren Ereignisse des Jahres 1989 und die Zeit danach hätten sie darüber belehren können (ohne dass sie sich bis zu ihrem Tod hat belehren lassen), dass die realistisch-skeptische Einschätzung von Haltungen, Dispositionen, Wertpräferenzen und Bereitschaften der DDR-Jugend eine Einlösung dieser Erwartung nicht wahrscheinlich machte. Die in der DDR sozialisierte Jugend, „wir haben es mit einer politisch klugen, politisch gebildeten Jugend zu tun“, wie Margot Honecker meint (Honecker, 1989, S. 13), aber wohl anders versteht, hat kampfflos das Ende der DDR hingenommen, ja aktiv im Protest mit betrieben. Die erwartete Wirkung kommunistischer Erziehung hat sich nicht eingestellt, die Diagnose des Bilanzmaterials war sehr viel realitätsnäher. Allerdings, so könnte man auch sagen, eine schöne These von Kleist wird noch einmal bestätigt<sup>147</sup> und auch ein pädagogisch gut bekanntes Gesetz: „Lernen ist resistent gegen Erziehung.“ Kontraintentionale Effekte von Erziehung waren der Er-

145 Das spielt natürlich auf Gorbatschow an. Neuner wiederholt in seiner kritischen Diskussionsbemerkung gegen die Wiederkehr reformpädagogischer Ideen (vgl. Benner & Kemper, 2005, S. 245–247) damit die Kritik, die in der APW schon formuliert war (s. o. die Nachweise in Anm. 108 und 122).

146 Kaack (2016) belegt an den zum Kongress vorgelegten Eingaben und den in der DDR ansonsten präsenten Vorstellungen über eine andere Organisation des Volksbildungswesens nachdrücklich, wie groß die Diskrepanz zwischen der Staatsperspektive und den gesellschaftlichen Wahrnehmungen des Bildungswesens inzwischen war, und dass es der geübten Kontrollmechanismen bedurfte, sich gegen diese Einsicht zu verschließen.

147 Im „Allerneusten Erziehungsplan“ (1810) macht er bekanntlich auf das paradoxe Phänomen aufmerksam (sogar als „das gemeine Gesetz des Widerspruchs“ bezeichnet), dass Erziehung kontraintentionale Effekte hat, nahezu systematisch, man aber diesen Effekt nicht listig-positiv nutzen kann, um mit schlechter Erziehung den guten Menschen zu erzeugen.



ziehungsforschung, anders als der Ministerin, ja auch durchaus vertraut.<sup>148</sup> Sie will sich aber nicht belehren lassen.

Innerhalb der Pädagogischen Wissenschaften der DDR (für die Wirkung in der Praxis kann man den bekannten Hiatus zwischen Theorie und Praxis unterstellen)<sup>149</sup>, wird dieses Material nicht mit Kleist, aber ganz anders als bei Partei und Staat rezipiert. Hier wird es nicht abwehrend gelesen, sondern meist in positiver Bewertung<sup>150</sup>, gelegentlich sogar mit großer Emphase und Begeisterung, ohne dass Kritik fehlt, z. B. von Philosophen der Akademie der Wissenschaften<sup>151</sup> oder am Gesamtduktus des Papiers<sup>152</sup>. Das Lob aus der APW – das Material sei „informativ, anregend und orientierend“ (Prof. Kaiser, Abt. Naturwissenschaften) – mag dabei noch kollegialen Kontakten geschuldet sein<sup>153</sup>, manche Stellungnahme mag auch nicht mehr sein als der Versuch, die eigene Arbeit jetzt gewürdigt zu sehen<sup>154</sup>, aber schon die Stellungnahmen aus den Universitäten verbinden das Lob für das Material, das eine „gelungene Bilanzierung“<sup>155</sup> sei, mit weiterführenden theoretisch-methodischen Überlegungen. Die „Gründlichkeit,

148 Zumindest retrospektiv hat Neuner das für sich reklamiert: „[...] über kontraproduktive Wirkung ideologischer Berieselung und Überfütterung bei jungen Menschen waren wir gut im Bilde (Neuner, 1973, S. 232)“, so Neuner (1994, S. 63). Der 1994 beanspruchte Beleg – „Neuner 1973“ – wird allerdings im Literaturverzeichnis nicht nachgewiesen.

149 Günther wird mit einer einschlägigen Bemerkung über die Differenz von theoretisch-politischen Debatten und der Praxis zitiert, mit dem Argument „um diese ganz lächerliche Debatte um die kommunistische Erziehung, haben sich die Lehrer einen feuchten Lehm gekümmert, die meisten jedenfalls. Das ist bei Schuldirektoren sicherlich anders gewesen“ (Diskussion zu Kirchhöfer in Cloer & Wernstedt, 1994, S. 51–52).

150 Die Wissenschaftler, die aus der APW das Material erhalten hatten, äußern sich seit dem Jahresende 1988/1989 ausführlich in einer großen Zahl an Briefen gegenüber der APW (in APW 11187; danach die hier exemplarisch ausgewählten Zitate; nur sehr kurze Auszüge daraus finden sich in Döbert & Geißler, 1999, S. 22, Anm. 32).

151 Herbert Hörz, Philosoph in der Akademie der Wissenschaften, schreibt so am 22. 12. 1988, mit der bedenkenswerten These: „Schulprobleme sind meist nur die Spitze des Eisberges gesellschaftlicher Probleme.“

152 „Das ist vielleicht ein sprachlich-geistiges Ungetüm“, beginnt Prof. Müller (21. 12. 1988) aus dem ZIW (Ludwigsfelde) und liefert eine 10-seitige detaillierte Stil- und Argumentkritik, die aber auch Lob und Zustimmung nicht ausspart.

153 Aber die Reaktionen aus allen Abteilungen der APW zielen immer auf konkrete, jetzt anstehende Forschungsprobleme. Den politischen Duktus beurteilt nicht nur Hans Berger als „eine realistische, konstruktive und optimistische Behandlung der verschiedenen Erziehungsprobleme“ (Januar 1989), auch eine Unterstufenpädagogin wie Ursula Drews äußert sich positiv.

154 Prof. Werner Kaden, ein Musikpädagoge, bietet insofern am 03. 01. 1989 seine Konzeption der Musikpädagogik und ästhetischer Erziehung als die bessere Option an.

155 Prof. Wolfgang Kleeberg, PH Clara Zetkin, Leipzig am 04. 01. 1989. Ähnlich positiv urteilen Prof. Schille, PH Dresden, „beachtlich und nützlich“ sei das Material (10. 01. 1989), oder, im Namen der PH Halle-Köthen, die Sektionsleiterin Prof. E. Keßler (10. 01. 1989): „den Autoren [...] gebührt großer Dank“, denn ihre eigene Arbeit werde befruchtet – und sie bezieht sich ausdrücklich auf „Erziehung als Sozialisationsprozeß“.

Konstruktivität und Problemhaftigkeit“<sup>156</sup> oder die „Nüchternheit der Bilanz“ werden hervorgehoben, auch die Absicht, Schule „weder zu über- noch zu unterschätzen“<sup>157</sup>, sondern die gesellschaftliche Situation erst einmal wahrzunehmen. Das ist in der Regel verbunden mit konkreter Kritik an Details und Vorschlägen für die weitere Forschung. Sogar eine Abbildung wird geschickt, in der der „Vermittlungsprozeß der kommunistischen Erziehung in ihrer sozioökonomischen Funktion“ modellhaft dargestellt werden soll.<sup>158</sup> Die respondierenden Wissenschaftler sehen also den Fortschritt in der Forschung, sie sprechen „hohe Anerkennung“ aus<sup>159</sup> und sehen in den Bilanzmaterialien „das (für mich) differenzierteste, gründlichste, klarste und dadurch zugleich konstruktivste Material, das ich bisher dazu von der APW lesen konnte“.<sup>160</sup>

In der APW selbst und bei ihren leitenden Akteuren führen diese unterschiedlichen politischen und wissenschaftlichen Kommentare und Reaktionen dazu, dass im April 1989 ein „Konzept für die Überarbeitung“<sup>161</sup> vorgelegt wird, das noch einmal zeigt, wie sich die Pädagogischen Wissenschaften selbst in der APW zwischen Politik und Forschung positionieren, nicht ohne vorab zu versichern, dass die „Berücksichtigung neuester Erkenntnis zu gesellschaftsstrategischen Orientierungen der Partei“ selbstverständlich sei und auch Vorgaben, wie sie aus dem IX. Pädagogischen Kongress zu erwarten sind, berücksichtigt würden.<sup>162</sup> Ansonsten argumentiert dieses „Konzept“ sehr selbstbewusst, einerseits lernbereit und akzeptierend, andererseits beharrend auf dem eigenen Standpunkt. Die Autoren sehen, dass „Ergänzungen“ notwendig sind (APW 11187, „Konzept“, S. 5–6, und nennen neben der polytechnischen Schule u. a. die ästhetische Erziehung), sie sehen den Bedarf für „Verbindungen“, u. a. zwischen schulischer und außerschulischer Erziehung (ebd., S. 6–7), und für „Akzentuierungen“ (ebd., S. 8–9), u. a. bei Ideologieproblemen, für eine mehr „ganzheitliche Betrachtung des Zusammenwirkens der gesellschaftlichen Umwelt mit dem sozialen Organismus Schule“ (S. 3), in der Friedenserziehung, für die Lehrerschaft und die „Feminisierung“ (ebd., S. 10). Sie

156 So H. Herbig, Direktor der Sektion Erziehungswissenschaften der Universität Halle-Wittenberg, am 19. 12. 1988.

157 Prof. Leistner, 02. 01. 1989, PH Erfurt/Mühlhausen, sogar mit Hinweisen auf die Folgeprobleme der „Feminisierung des Berufs“ der Lehrer.

158 Das Papier ist nur mit dem Kürzel „hoy-schu“ gezeichnet (12. 01. 1989), die Nähe zu aktuellen Prozeßmodellen ist – bereits optisch – frappant, wenn, quasi auf der Inputseite, „gesellschaftliche Lebensbedingungen“ stehen, auf der Outcomeseite das „gesellschaftliche Bewußtsein“, für den vermittelnden Prozess allerdings nur Ziele und gesellschaftlich-politische Praxen genannt werden, aber nicht die Schule oder Unterricht und Lehrpläne oder Interaktionsformen und Organisationen; für input wie outcome und Prozess werden, modellierend, „politische Regulation“ und „Lebensweise“ unterstellt.

159 So Karlheinz Tomaschewsky (Brief vom 15. 4. 1989), der „dankbar“ ist, dass er das Material erhalten hat.

160 Das sagt J. Rückwarth, Psychologe am ZIW, Eingang des Kommentars handschriftlich auf den 24. 05. [1989] datiert.

161 Ich zitiere aus dem umfangreichen Papier vom April 1989 (APW 11187).

162 Zu dieser Überarbeitung und ihrem Ergebnis knapp auch Döbert und Geißler (1999, S. 24–25).

sperren sich auch nicht gegen die „Korrektur von Einzelaussagen“ (ebd., S. 15–16), z. B. in der Bewertung „informeller Gruppen“, denn sie haben sich belehren lassen<sup>163</sup>, dass damit nicht nur die renitent-dissidentischen Jugendlichen, z. B. in Kirchen oder Punks und Skin Heads, gemeint sein müssen, sondern auch pädagogisch höchste bedeutsame Binnengruppierungen in Schule und Schulkasse. Aber die „Konzeption“ hält gleichzeitig und sehr deutlich fest, dass es neben „Erfordernissen“ der theoretischen Arbeit und der Forschung<sup>164</sup> (APW 11187, „Konzept“, S. 11–12) und, erneut, der „Dialektik“ (ebd., S. 12), auch die „Zurückweisung von Gutachterforderungen“ (ebd., S. 18) geben muss. Vor allem aber, die höchste Etage der APW betont einleitend und prinzipiell, dass sie an der empirischen Orientierung keine Abstriche machen will (ebd., S. 3)<sup>165</sup>, und dass es keine einfache Akzeptanz der ministeriellen Erwartung geben kann, nur noch Beispiele gelingender Praxis zu analysieren und zu präsentieren (also nicht mehr mit Kontrastgruppen zu arbeiten ist, wie das früher geschah). Die Generalprämisse bleibt, dass es „insgesamt“ darum gehe, ein „theoretisch tieferes Durchdringen der im BM gekennzeichneten, von den Gutachtern überwiegend unterstützten Hauptprobleme“ (APW 11187, „Konzept“, S. 4) zu erreichen. Das also will man sich nicht abhandeln lassen, was man methodisch und theoretisch als Gewinn verbucht und gelernt hat.

Die Überarbeitung wird im Juni 1989 noch vorgelegt, verbunden mit der Forderung nach „vertieften Analysen“ zu zentralen Themen<sup>166</sup> und methodisch so konzentriert, dass Beispiele gelingender Praxis stärker, aber nicht allein berücksichtigt wurden. In der im Oktober 1989 vorgelegten Fortschreibung der Forschungsplanung für die Zeit von 1991 bis 1995 wurden ebenfalls entsprechende thematische und methodische Akzente gesetzt. Zu dieser Arbeit ist es dann nicht mehr gekommen, der 9. November 1989 kam dazwischen und erzeugte gesellschaftliche und politische Folgen jenseits der bisherigen Arbeit und Planung. Am 20. 11. 1989 schreibt Karl-Heinz Günther an Gerhart Neuner lapidar: „Die Arbeiten an diesem Material sollten eingestellt werden.“ Dann fügt er noch eine kurze, nicht ganz eindeutig interpretierbare Begründung hinzu, dass

163 Im Brief von Dr. Hans Jendrossek von der ILO Potsdam vom 09. 01. 1989 wird das negative Bild von informellen Gruppen moniert, die Überarbeitung bezieht sich explizit auf diesen Hinweis.

164 „Theoretische Diskussionen müssen zur Systembildung der Erziehungstheorie führen, Vorschläge machen, sie ausführen und Übereinkünfte herbeiführen“ (APW 11187, „Konzept“, S. 13).

165 Konkret: „[...] daß nur solche Hinweise [...] aufgenommen werden, für deren Realisierung in der Überarbeitungsphase eine empirisch-analytische Basis vorhanden ist“ (APW 11187, „Konzept“, S. 1).

166 In der überarbeiteten Fassung des Bilanzmaterials vom Juni 1989 (APW 11.187; Hinweise auch Döbert & Geißler, 1999, S. 24–25) werden unter „3. Ergebnisse“ für vier Themenbereichen resümiert: „3.1. Zur Entwicklung der Subjektposition des Schülers im sozialen Organismus Schule, 3.2. Zur Ausprägung einer stabilen Lernhaltung und zur Ausprägung wesentlicher Denk- und Verhaltensweisen im Bereich der produktiven Arbeit 3.3. Zur Entwicklung von Freizeitinteressen und Freizeitverhalten Schuljugendlicher 3.4. Zur gesellschaftlichen Erziehungsverantwortung, zum Zusammenwirken von Schule – Wohngebiet und Schule – Betrieb.“

nämlich das Material „die heutige Diskussion nicht wesentlich fördern“ (APW 11187) und zugleich als „Versuch einer Rechtfertigung“ missverstanden werden könnte. Aber „Rechtfertigung“ wofür? Für ihre politische Rolle, für ihre wissenschaftliche Arbeit, angesichts anderer, reformorientierter und subjektsensibler Schulprogramme (vgl. Hofmann & Tiedtke, 1990; „Entschulung“, 1990<sup>167</sup>) und beginnender Selbstkritik, die aus der APW schon im Winter 1989/90 vorgelegt wurden (vgl. Uhlig, Lost & Wiegmann, 1989), oder wegen der neuen Situation, die den alten Leitungspersonen der APW keinen Kredit mehr gab, die ja auch am 06. 12. 1989 geschlossen zurücktraten? Die APW verändert sich jedenfalls im Winter 1989/90, in der Leitung wie im politischen Selbstverständnis. Die offene und politisch oder institutionell nicht mehr kontrollierte Reflexion der pädagogischen Wissenschaften auf ihre eigene Rolle kann ebenfalls beginnen (Eichler & Uhlig, 1993, S. 122–125).

#### **4. Fazit – Erziehungsforschung in der DDR: Erkenntnisfortschritt ohne politische Anerkennung, politische Selbstbindung als Theorieproblem**

In dieser Selbstreflexion, betrachtet man die zunächst, spielte das Bilanzmaterial immer wieder eine Rolle. In der APW gab es „bereits Mitte der siebziger Jahre“<sup>168</sup>, so behauptet ihr Vizepräsident retrospektiv, „Bedenken [...] gegen eine administrative, dogmatische Einwirkungspädagogik“ (Günther, 2002, S. 575).<sup>169</sup> Dafür nennt er Gründe, die vom Erziehungsbegriff aus eingeführt worden seien, „weil Erziehung [...] als ein intellektueller und moralvermittelnder Prozeß gegenüber den Lebensumständen nicht bestehen konnte, weil soziales Erfahrungsgut der Edukanden dem Intellektualismus und Moralismus der Erziehung widerstrebten“ (Günther, 2002, S. 575). Das bekräftigt die skeptische Wahrnehmung der Rolle der Erziehung, die schon im Bilanzmaterial formuliert worden war. Dazu sagt er nur knapp, dass es „Ende 1988 dem Ministerium für Volksbildung übergeben und zurückgewiesen wurde“ (Günther, 2002, S. 42, Anm. 29).

Andere Akteure sind ausführlicher, z. B. Dieter Kirchhöfer. Retrospektiv, wie er in der Aufnahme einer Unterscheidung von Dietrich Benner argumentiert, kann er an den

167 Nach dem aus dem Westen bekannten Titel werden dort von prominenten DDR-Autoren als Leitbegriffe der ganzen Publikation zuerst „Demokratisierung – Individualisierung – Kreativierung“ eingeführt („Entschulung“, 1990, S. 7–20)

168 Bei Adam und Eichler, „Problemmaterial zur kommunistischen Erziehung 1975“ (APW 16444), wird z. B. darauf hingewiesen, das sich bei der Bestimmung des Begriffs Erziehung „die Tendenz ab(zeichnet)“, „Erziehung und Entwicklung gleichzusetzen und gegen die Auffassung von der Erziehung als Einwirkung zu polemisieren“ (ebd. S. 91, Anm. 1). Sie verweisen zum Beleg auf Boldyrew u. a. (1973): Lehrbuch für die Ausbildung von Oberstufenlehrern; sowie auf Naumann, 1975, S. 18–19 – und lösen den vermeintlichen Gegensatz dialektisch in einem pädagogischen Begriff der Führung auf.

169 Für die Kritik an der DDR, am Bildungswesen und an der „Honeckerei“ innerhalb der Akademie der Wissenschaften, deren Mitglied Günther war, vgl. Günther (2002, S. 580–582).

Bilanzmaterialen „die Widersprüchlichkeit von Affirmativem und Nichtaffirmativem in den verschiedenen kritischen Dimensionen erkennen“ (Kirchhöfer, 1994, S. 42).<sup>170</sup> Als diese Dimensionen nennt er, erstens und analytisch, die kritische Argumentation in den Befunden des Bilanzmaterials, dann, zweitens, die praktische Dimension, die – nicht-affirmativ – die Defizite der Erziehung darstellt, obwohl er hier noch „Tabuzonen“ (S. 43) einräumt, etwa für die „Diskussion z. B. eines vorhandenen Rechtsradikalismus oder der Alkoholgefährdung der Jugend“ (Kirchhöfer, 1994, S. 43).<sup>171</sup> Das nennt er eine „affirmative Perspektive in bezug auf die zielsetzende Sphäre“ (S. 43), d. h. die Politik und v. a. die Partei und ihre Beschlüsse, auch das Ignorieren des Subjektproblems (S. 44) als Indiz für die Unterordnung unter die Politik. Das alles mündet bei Kirchhöfer in systematischen Überlegungen zu den „Schwierigkeiten mit der Negation“ und der Diskussion der „eigenen und/oder [...] fremden Grenzen“ (Kirchhöfer, 1994, S. 46), ergänzt um den Hinweis auf Muster der Konfliktvermeidung („Harmonisierungsprinzip“ und „Stabilitätsprinzip“ – S. 47), geleitet von „Fortschrittsgewißheit“. Letztlich sieht er darin für die Erziehungsforschung der DDR ein „Selbstmißverständnis“ (S. 47) als Wissenschaft, in der Bindung an Praxis, die allerdings eher „sozialpsychologisch“ zu deuten sei (Kirchhöfer, 1994, S. 48).

Kirchhöfer<sup>172</sup> ignoriert also die eigenen – personenbezogenen – Schwächen nicht, hebt aber gleichzeitig die Vorzüge der Studie hervor, im Wesentlichen von der dort kritisierten These aus, – wie Kirchhöfer zitiert – „die Schule sei Zentrum der Erziehung in dem Sinne, dass sie alle wesentlichen erzieherischen Einflüsse auf Kinder und Jugendliche kontrolliert, koordiniert, anregt usw.“ (Kirchhöfer, 1994, S. 44). Er sagt zu Recht: „das war in einer solchen Form ungewöhnlich“ (S. 44). Aber zugleich sieht er die Grenzen dieser nüchternen Analyse vor allem darin, dass die Pädagogik „vor den Widersprüchen halt (machte), die sich aus den Konflikten des politischen Staates mit sich selbst ergaben, aus denen sich im Sinne von Marx die soziale Wahrheit entwickeln lässt (Marx, 1981, S. 345)“ (Kirchhöfer, 1994, S. 44). Mit diesem Zitat aus der „Kritik der hegelschen Rechtsphilosophie“ bekräftigt er einerseits, dass sich die Pädagogik in einem „Subordinationsverständnis gegenüber Politik“ einrichtete, aber er bereitet zugleich das Argument vor, dass sich solche systematischen Schwächen, die „Kritikabstinenz“ (S. 44), auch in der „Zurückhaltung in vielen westeuropäischen Er-

170 Er unterscheidet drei Dimensionen von Kritik: „[...] eine erkenntnistheoretisch-methodologische [...] eine pädagogisch-praktische [...] und eine philosophisch-politische Dimension“ (Kirchhöfer, 1994, S. 42, Anm. 3)

171 Aber das „Diskussionsmaterial“ (APW, 1988, S. 47) kennt die „neuen Problemfelder“: „z. B. Rassismus, Antisemitismus, Verharmlosung von Kriegsverbrechen und Bagatellisierung der Grauen des Krieges u. a.“ – ohne deren Genese zu diskutieren. Die Verbindung von Skin Heads und faschistischen Überzeugungen wird an anderer Stelle betont (APW, 1988, S. 90).

172 In seinem späteren selbstreflexiven Rückblick sieht Kirchhöfer (2007) zahlreiche „Spannungsfelder“ und kann sich sogar „flexible Ideologisierung“ vorstellen. Die Zurückweisung des „Bilanzmaterials“ zur kommunistischen Erziehung interpretiert er als Indiz für eine „Verletzung des „Übereinstimmungsgebots“ zwischen Wissenschaft und Politik, das für die Forschung in der DDR galt (Kirchhöfer, 2007, S. 215–216 f. und Anm. 11, S. 216).

ziehungstheorien gegenüber den entfremdenden und deformierenden Wirkungen der Warenverhältnisse, des Geldfetischismus und der anonymen Zwänge des Marktes auf Erziehung und Erziehungsergebnisse“ (Kirchhöfer, 1994, S. 44–45) ausdrückt. Diese Art begrenzter Kritikbereitschaft kann man nicht vollständig bestreiten, aber es ist sicherlich fraglich, ob sich die wahre Kritikposition schlicht dualisierend, im Verweis auf alte marxistische Positionen, festmachen lässt, oder ob das Problem der Kritik an Gesellschaft nicht eher darin besteht, dass sich diese schlichten Dualisierungen längst aufgelöst haben, auch schon vor 1989/90. Die großen Erzählungen sind vom Tisch, auch die alte, bürgerliche, kulturkritische Emphase. Mit anderen Worten, diese starke, funktionale Äquivalenz in der „Kritikabstinenz“ behauptenden These müsste selbst erst noch komparativ geprüft werden, aber dazu fehlt hier der Raum.

Spätestens solche Zuschreibungen verlangen indes nach einem Außenblick auf das Ergebnis der Untersuchungen, die hier über Formen der Wissenskonstruktion in der DDR versucht wurden. Der Befund ist, nicht überraschend, ambivalent. Einerseits, in der Arbeit an einem politisch so hoch bewerteten wie problematischen Thema wie ‚kommunistische Erziehung‘ lernen die Pädagogischen Wissenschaften der DDR, angeleitet von der APW, aber unter Mitwirkung der Hochschulen und provoziert auch durch weitere Forschungsinstitute, wie dem ZIJ, aus einer gesellschaftlich vorgegebenen „Aufgabe“ ein theoretisch zu bearbeitendes „Problem“ zu machen, d.h. es nach theoretischen Kriterien zu dimensionieren und in Forschungsprozesse zu übersetzen und die kontinuierlich anfallenden Ergebnisse auch für weitere Forschungen zu reflektieren. Methodisch wird dabei, ohne Zweifel, Neuland für die Erziehungsforschung der DDR betreten, wenn auch nicht gleich auf dem höchsten Niveau der empirischen Sozialforschung; die „Mehrebenenanalysen“ z. B., die im Prozess selbst angemahnt werden, hat es nicht gegeben, auch die Nutzung der statistischen Methoden jenseits der Deskription ist begrenzt. Anders als in der Zuwendung zu neuen Praktiken der Erhebung und Auswertung von Daten, fällt ihr die neue Orientierung vor allem aber theoretisch deutlich schwerer. Das hängt mit der neuen Forschungspraxis und der anstehenden theoretischen Problematik zugleich zusammen, weil die Erziehungsforschung der DDR zwar die offenen Fragen immer deutlicher sieht, vor allem die Fragen nach Zusammenhängen, Kausalitäten, Ursachen, der Struktur von Erziehung und ihren Wirkungsmöglichkeiten. Sie arbeitet sich auch daran ab, diese Zusammenhänge zu klären. Aber es gelingt ihr, bis zur Suche nach einem ästhetischen „Gesamtmilieu“ als spezifischer Form und „Bildungstheorie“ als Option der Reflexion von Subjektaktivitäten, dennoch nicht, die integrierende Theorie zu finden. Die Bindung an „Dialektik“ und die grundlegende politische Überzeugung können eindeutig nicht überwunden werden.

Mit den im „Bilanzmaterial“ präsentierten Befunden hat die Erziehungsforschung, fragt man nach ihrer gesellschaftlichen Funktion, dennoch ohne Zweifel aufklärenden Status. Den sollte man ihr auch nicht deswegen absprechen, weil der Staat mit dieser Aufklärung über sich selbst nichts anfangen konnte.<sup>173</sup> Aber die Erziehungsforschung

173 Anders als Jessen (2007) behauptet (auch um die funktionale Äquivalenz der APW zu Bildungsberatung in der BRD zu bestreiten), war damit die „Normalwissenschaft“ der DDR



bleibt dennoch theoretisch limitiert, weil sie in der systemisch, sowohl politisch wie ideologisch, präsenten Rahmentheorie gefangen bleibt. Verpflichtet auf „Dialektik“ und den Klassenstandpunkt, das erzeugt die Limitation, kann sie die ihr intern bekannten und extern verfügbaren Theorieangebote nicht umstandslos akzeptieren und die Forschungsmöglichkeiten nicht nutzen, die verfügbar sind. Insofern könnte man zuspitzend sagen, dass die Fortschritte der wissenschaftlichen Arbeit im Handwerk der Wissenschaft – der Exploration der Wirklichkeit, der Erhebung von und des Umgangs mit Daten, der Prüfung eigener Annahmen – besser gelingt als in der Theorie. Hier kann sie zwischen den forschenden Disziplinen und dem hoch politisierten Erziehungssystem, Referenzen, denen sie sich zugleich verpflichtet fühlt, die eigene Position nicht autonom entwickeln. Dafür zahlt sie letztlich den Preis, dass Theorie und Empirie relativ beziehungslos nebeneinander stehen bleiben<sup>174</sup> und damit auch das Aufklärungsangebot an die Praxis durch die Wissenschaft selbst begrenzt wird.

Die Akteure in der APW und in den pädagogischen Wissenschaften sehen diesen Konflikt. Sie versuchen, klug prozedierend, die Implikationen und Folgen der systemischen Restriktionen in den Konsequenzen für die Forschung zu minimieren, bringen es aber bis zum Ende der DDR nicht fertig, sich aus dem politischen und ideologischen, als philosophisch deklarierten, Kontext zu lösen. Das ist nicht Unterwerfung unter die Politik oder der immer neue Verrat an den Imperativen der Wissenschaft, sondern eher eine Form der „Selbstdisziplinierung“ (vgl. Wiegmann, 1997) und der Limitierung der Theoriearbeit durch die eigenen politisch-pädagogischen und grundlagentheoretischen Überzeugungen. Die pädagogischen Wissenschaften der DDR haben dieses Dilemma gekannt. Sie haben ja auch die Kritik an der Realität der DDR und an der Nutzung des verfügbaren wissenschaftlichen Wissens selbst erfahren, wie sie in den wissenschaftlichen Gremien durchaus üblich war und auch in der Akademie der Wissenschaften und in der APW für alle Bereiche der gesellschaftlichen Wirklichkeit praktiziert wurde. Zumindest die Akademie-Mitglieder unter ihnen haben auch selbst darunter gelitten, dass die Pädagogik und das Bildungssystem zum Exempel und z. T. sogar zur Ursache aller Missstände der DDR-Gesellschaft gemacht wurden, Pädagogik sich also, in bekannter Manier, als Sündenbock abgestempelt fand. Das geschah sicherlich nicht ganz unverdient, weil sie auch die Allzuständigkeit lange beansprucht hatte und erst mit dem „Bilanzmaterial“ explizit abwehrte. Aber noch diese Kritik an der DDR-Gesellschaft hatte eine eigene Sprache, in allen Akademien, nicht nur in der APW. Sie war in der Selbstabsicherung nach außen „tarnsprachlich“, wie Günther sagt, wenn er seine eigenen Erfahrungen, auch in der Akademie der Wissenschaften, bilanziert. Selbstkritisch räumt er dann retrospektiv ein, was es für ihn war: „Ein Elend selbstverschuldeter Unmündig-

---

kognitiv durchaus gesellschaftlich brauchbar. Sie wurde nur nicht mit allen ihren Leistungen gesellschaftlich nachgefragt und akzeptiert – aber das spricht gegen die Nutzer, nicht gegen die Anbieter.

174 Häder (2007) hat für die „Praxisanalysen“, die 1973/74 über die Wirkung von Kinder- und Jugendorganisationen unternommen wurden, ebenfalls ein solches Ergebnis festgehalten.

keit, mit dem wir die Chancen für den Sozialismus gemindert haben“ (Günther, 2002, S. 631–632).

Letztlich sieht man aber auch, dass binäre Klassifizierungen des Status und der Funktion von Wissenschaft wenig hilfreich sind. Die Frage, ob die Erziehungswissenschaft der DDR „nur Legitimationswissenschaft“ gewesen sei oder auch theoretisch interpretierbare Disziplin, stellt sich gar nicht, denn sie war immer auch forschende Disziplin. Die Erziehungsforschung der DDR war, wie die Arbeit am Problem der kommunistischen Erziehung selbst für die APW belegt, eine Disziplin mit einer eigenen, theoretisch und methodisch diskutierbaren Argumentationsstruktur und -kultur, selbst in der Diskussion eines ideologisch so zentralen Problems wie dem der kommunistischen Erziehung. Aber sie hat dabei und damit ohne Zweifel auch Legitimationsprobleme der Erziehungsdiktatur der DDR bearbeitet<sup>175</sup>, Macht gegenüber anders denkenden Wissenschaftlern ausgeübt und die eigene Theoriearbeit nicht nur theoretisch zur Geltung gebracht. Vor allem aber, die Erziehungswissenschaft der DDR hat gewusst, dass sie tat, was sie tat, also auch das *sacrificum intellectus* im Konflikt von Geist und Macht nicht gescheut, wenn es nach ihrer eigenen Haltung politisch notwendig war. Aber dieser Konflikt ist unter Bedingungen der Diktatur allein listig-klug prozedierend bearbeitbar, nicht systemisch dauerhaft und eindeutig lösbar, allenfalls durch Austritt aus dem Wissenschaftssystem zu vermeiden. Forschung geschieht dann immer noch, selbst wenn man klären will, was die Erziehung des gebildeten Kommunisten bedeutet und wie sie möglich ist.

### Quellen und Literatur<sup>176</sup>

- Ahrbeck, R. (1979). *Die allseitig entwickelte Persönlichkeit. Studien zur Geschichte des humanistischen Bildungsideals*. Berlin: Volk und Wissen.
- Anweiler, O. (1988). *Schulpolitik und Schulsystem in der DDR*. Opladen: Leske + Budrich.
- APW 0.0.1. – Arbeitsberatung beim Präsidenten (Mappen 521, 539, 553, 560, 563, 676). Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF), Archiv, Berlin.

175 Aber das Ministerium für Staatssicherheit hat schon früh nicht mehr geglaubt, dass das Erziehungssystem der DDR leisten könnte, was es sollte, sich deshalb selbst als die entscheidende Instanz der „Operativen Pädagogik“ fingiert und auch ihre eigene Wissenschaft erzeugt (vgl. Wiegmann, 2007b), ohne APW und akademische Pädagogik.

176 Die ungedruckten und gedruckten Quellen werden im Folgenden dem von der ZfPäd gewählten bibliographischen Standard, dem APA-Style, folgend nicht in einem separaten Verzeichnis nachgewiesen, sondern in das Literaturverzeichnis eingereiht. Die Sichtbarkeit und der epistemologische Stellenwert der Quellen verschwinden damit in einem geschichtsvergessenen sozialwissenschaftlichen Ordnungsschema, das auf diese Weise ordnend in die Disziplinentwicklung eingreift. Die Herausgeber\*innen dieses Beiheftes halten das für falsch; die ZfPäd wird in Zukunft die Standards den Erfordernissen historiographischer Beiträge anpassen und die Vorgaben entsprechend verändern.

- APW 0.0.2. – *Präsidiumsberatungen* (Mappen 110, 126, 174, 178). Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF), Archiv, Berlin.
- APW 0.0.3. – *Plenartagungen* (Mappe 17). Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF), Archiv, Berlin.
- APW 0.4.26 – *Nachlass Günther* (Materialien zur kommunistischen Erziehung der Schuljugend, 1980–1985, 1988). Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF), Archiv, Berlin.
- APW 7501 – *Vergleichende Pädagogik*. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF), Archiv, Berlin.
- APW 7672 – *Internationale Zusammenarbeit* (2 Bände). Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF), Archiv, Berlin.
- APW 8599 – *Empirische Forschung*. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF), Archiv, Berlin.
- APW 8704 – *Leitung und Organisation*. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF), Archiv, Berlin.
- APW 9212 – *Internationale Zusammenarbeit*. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF), Archiv, Berlin.
- APW 9724 – *Konferenzen* (3 Bände). Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF), Archiv, Berlin.
- APW 9897 – *Arbeits- und Lebensbedingungen*. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF), Archiv, Berlin.
- APW 9898 – *Massenpolitische Arbeit*. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF), Archiv, Berlin.
- APW 11106 – *Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR – Forschungsergebnisse* (7 Bände, 11106/1–11106/7). Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF), Archiv, Berlin.
- APW 11559 – *Publikationen* (Bände 1, 2). Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF), Archiv, Berlin.
- APW 11612 – *Publikationen*. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF), Archiv, Berlin.
- APW 11164 – *Kommunistische Erziehung der Schuljugend*. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF), Archiv, Berlin.
- APW 11186 – *Bilanzmaterial Erziehung 1987–1989*. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF), Archiv, Berlin.
- APW 11187 – *Handakte Prof. Günther* (VP IV, IE, 1987–1989; geschlossene Ablage). Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF), Archiv, Berlin.
- APW 11197 – *Standpunkte und Problemmaterialien IX. Pädagogischer Kongreß* (Bände 1,1; 1,2). Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF), Archiv, Berlin.
- APW 11297/3 – *Lehrplanarbeit*. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF), Archiv, Berlin.
- APW 11559 – *Publikationen* (2 Bände). Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF), Archiv, Berlin.

- APW 12010 – *Bilanzmaterial: Verantwortung der Jugend bei der Gestaltung des Lebens an der Schule*. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF), Archiv, Berlin.
- APW 12761 – *Publikationen*. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF), Archiv, Berlin.
- APW 12865 – *Bildungsplanung*. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF), Archiv, Berlin.
- APW 13140 – *Reiseberichte*. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF), Archiv, Berlin.
- APW 14.018–14.025 – *Bilanzmaterial zu ausgewählten Problemen der kommunistischen Erziehung*. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF), Archiv, Berlin.
- APW 14140 – *Sammlung Ergebnisse der Bildungsforschung (AfA)/Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR, Zentralstelle für pädagogische Information und Dokumentation, 1989*. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF), Archiv, Berlin.
- APW 14240 – *Forschungsberichte*. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF), Archiv, Berlin.
- APW 14.236–14.245 – *ZPID Reihe Fortschrittsberichte und Studien*. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF), Archiv, Berlin.
- APW 15.000–15.013 – *Bilanzmaterial zu ausgewählten Problemen der kommunistischen Erziehung*. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF), Archiv, Berlin.
- APW 15.931 – *Ergebnismaterial der Bildungsforschung*. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF), Archiv, Berlin.
- APW 16444 – *Erziehung*. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF), Archiv, Berlin.
- APW = Akademie der Wissenschaften der DDR (1978). *Zur sozialistischen Lebensweise älterer Schüler. Forschungsbericht der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR. 3 Teile*. Berlin: APW.
- APW = Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR (1988). *Diskussionsmaterial. Bilanzmaterial zu ausgewählten Problemen der kommunistischen Erziehung. Ausgearbeitet von Karl-Heinz Günther, Dieter Kirchhöfer, Gerhard Neubert, Hans Döbert, Irmgard Steiner, Günter Scholz, Leitung: Karl-Heinz Günther*. (APW, Dienstsache 748 BG 100/386/88). Archiv des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF), Berlin.
- APW = Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR (1989). *Zur Geschichte der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der Deutschen Demokratischen Republik. Dokumente und Materialien. Ausgearbeitet und zusammengestellt von einem Autorenkollektiv unter der Leitung von Eberhard Meumann*. Berlin: APW, Institut für Theorie und Geschichte der Pädagogik.
- Ash, M. (2002). Wissenschaft und Politik als Ressourcen füreinander. In R. vom Bruch (Hrsg.), *Wissenschaften und Wissenschaftspolitik. Bestandsaufnahmen zu Formationen, Brüchen und Kontinuitäten im Deutschland des 20. Jahrhunderts* (S. 32–51). Stuttgart: Steiner.
- Autorenkollektiv (unter der Leitung von G. Neuner) (1989). *Pädagogik*. Berlin: Volk & Wissen.
- Baske, S. (1998). Pädagogische Wissenschaft. In C. L. Furck & C. Führ (Hrsg.), *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. VI, Teil 2. Deutsche Demokratische Republik und neue Bundesländer* (S. 137–159). München: Beck.

- Benner, D., & Kemper, H. (2005). *Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Teil 3.1.: Staatliche Schulreform und Schulversuche in SBZ und DDR*. Weinheim/Basel: Beltz/DSV.
- Benner, D., & Sladek, H. (1998). *Vergessene Theoriekontroversen in der Pädagogik der SBZ und DDR 1946–1961. Monographie mit Quellenteil*. Weinheim: DSV.
- Benner, D., Eichler, W., Göstemeyer, K.-F., & Sladek, H. (Hrsg.) (2004). *Quellentexte zur Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Teil 3.1.: Staatliche Schulreform und Schulversuche in SBZ und DDR*. Weinheim/Basel: Beltz/DSV.
- Benner, D., Schriewer, J., & Tenorth, H.-E. (Hrsg.) (1998). *Erziehungsstaaten. Historisch-vergleichende Analysen ihrer Geschichte und nationaler Gestalten*. Weinheim: DSV.
- Bernfeld, S. (1925/1967). *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung* (Neudruck). Frankfurt a.M: Suhrkamp.
- Braun, K.-H., & Schlegel, U. (2014). *Walter Friedrich und die Jugendforschung in der DDR. Autobiografische und wissenschaftsgeschichtliche Dialoge*. Hohengehren: Schneider.
- Cloer, E. (1994). Universitäre Pädagogik in der früheren DDR – ausschließlich Legitimationswissenschaft? Untersuchungen zur Pluralität pädagogischer Denkformen. In H.-H. Krüger & W. Marotzki (Hrsg.), *Pädagogik und Erziehungsalltag in der DDR. Zwischen Systemvorgaben und Pluralität* (S. 17–36) Opladen: Budrich.
- Cloer, E. (1998). *Theoretische Pädagogik in der DDR. Eine Bilanzierung von außen*. Weinheim: DSV.
- Cloer, E., & Wernstedt, R. (Hrsg.) (1994). *Pädagogik in der DDR. Eröffnung einer notwendigen Bilanzierung*. Weinheim: DSV.
- Döbert, H., & Geißler, G. (1999). Zur Entstehungsgeschichte des Bilanzmaterials. In D. Hoffmann, H. Döbert & G. Geißler (Hrsg.), *Die „unterdrückte“ Bilanz* (S. 11–26). Weinheim: DSV.
- Döbert, H.-J. (1986). *Zum Problem der moralischen Entscheidung aus pädagogischer Sicht und seine Bewältigung im Prozeß der weltanschaulichen und moralischen Erziehung. Theoretische Studie*. Berlin: APW.
- Dudek, P., & Tenorth, H.-E. (Hrsg.) (1993). *Transformationen der deutschen Bildungslandschaft. Lernprozeß mit ungewissem Ausgang*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Ebisch, S., & Ash, M. (2010). Psychologie an der Humboldt-Universität. In H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Geschichte der Universität Unter den Linden, 1810 bis 2010. Bd. 6: Selbstbehauptung einer Vision* (S. 187–207). Berlin: Akademie Verlag.
- Eichler, W. (1994a). Zur methodologischen Diskussion in der DDR-Pädagogik während der zweiten Hälfte der 80er Jahre. In E. Cloer & R. Wernstedt (Hrsg.), *Pädagogik in der DDR. Eröffnung einer notwendigen Bilanzierung* (S. 95–114). Weinheim: DSV.
- Eichler, W. (1994b). Methodologische Fragen der Theoriebildung in der Allgemeinen Pädagogik der DDR. In H.-H. Krüger & W. Marotzki (Hrsg.), *Pädagogik und Erziehungsalltag in der DDR. Zwischen Systemvorgaben und Pluralität* (S. 96–116). Opladen: Budrich.
- Eichler, W., Heimberger, H., Meumann, E., & Werner, B. (1984). *Praktisches pädagogisches Handeln – Ausgangspunkt und Ziel pädagogischer Theorie. Bilanz der Diskussion zu theoretischen und methodologischen Fragen der Pädagogik*. Berlin: APW.
- Eichler, W., & Uhlig, C. (1993). Die Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR. In P. Dudek & H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Transformationen der deutschen Bildungslandschaft. Lernprozeß mit ungewissem Ausgang*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Entschulung der Schule?* (1990) (Wortmeldungen 4). Berlin: Volk und Wissen.
- Feldmann, A. (1996). *Der vergessene Kongreß. Eine Studie zur geschichtspädagogischen Arbeit in der DDR am Fallbeispiel des IX. Pädagogischen Kongresses im Juni 1989*. Regensburg: Roderer.
- Flach, W. (1994). *Grundzüge der Erkenntnislehre. Erkenntniskritik, Logik, Methodologie*. Würzburg: Königshausen & Neumann.



- Friedrich, W., Förster, P., & Starke, K. (Hrsg.) (1999). *Das Zentralinstitut für Jugendforschung Leipzig 1966–1990. Geschichte, Methoden, Erkenntnisse*. Berlin: Edition Ost.
- Fröde, B., & Jank, B. (Hrsg.) (2002). *10 Jahre danach: Sichten auf die schulische Musikpädagogik in der DDR. Probleme – Impulse – Initiativen*. Essen: Die blaue Eule.
- Geißler, G. (1996). Zur Gründungsgeschichte des Deutschen Pädagogischen Zentralinstituts. In G. Geißler & U. Wiegmann (Hrsg.), *Außeruniversitäre Erziehungswissenschaft in Deutschland. Versuch einer historischen Bestandsaufnahme* (S. 137–148). Frankfurt a. M.: Böhlau.
- Geißler, G. (2013). *Schulgeschichte in Deutschland. Von den Anfängen bis in die Gegenwart* (2. akt. u. erw. Aufl.). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Georg, K., & Buhr, M. (Hrsg.) (1975). *Philosophisches Wörterbuch* (11. Aufl.). Leipzig: VEB Bibliographisches Institut.
- Grüttner, M., Hachtmann, R., Jarausch, K. H., John, J., & Middell, M. (Hrsg.) (2010). *Gebrochene Wissenschaftskulturen. Universität und Politik im 20. Jahrhundert*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Günther, K.-H. (1986). Zum Zusammenhang von analytischer Arbeit und Weiterentwicklung der Theorie in den pädagogischen Disziplinen. In Ständiges Seminar zu theoretischen und methodologischen Problemen der pädagogischen Wissenschaften (1986), 8. Session: *Theoretische und methodologische Grundlagen, Erfahrungen und Aufgabenstellungen für die analytische Arbeit in den pädagogischen Wissenschaften* (S. 141–146). Berlin: APW.
- Günther, K.-H. (1988). *Über pädagogische Traditionen. Aus Schriften und Reden zur Geschichte der Erziehung*. Berlin: Volk und Wissen.
- Günther, K.-H. (2002). *Rückblick. Nach Tagebuchnotizen aus den Jahren 1938 bis 1990* (von Gert Geißler zur Drucklegung ausgewählt und bearbeitet). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Häder, S. (2007). Theorie und Empirie in den Forschungen der APW – Vorgaben, Ambitionen, und Sackgassen. In S. Häder & U. Wiegmann (Hrsg.), *Die Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR im Spannungsfeld von Wissenschaft und Politik* (S. 141–173). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Häder, S., & Wiegmann, U. (Hrsg.) (2007). *Die Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR im Spannungsfeld von Wissenschaft und Politik*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Hahn, E. (1974). *Theoretische Probleme der marxistischen Soziologie*. Köln: Pahl-Rugenstein.
- Herbst, J. (2004). The Communist Bourgeois as Victim. *Paedagogica historica*, 40(3), 335.
- Hoffmann, D. (1999). Zur Bedeutung pädagogischer Bilanzen – und ihrer Wirkungen auf die Bildungspolitik. In D. Hoffmann, H. Döbert & G. Geißler (Hrsg.), *Die „unterdrückte“ Bilanz. Zum Verhältnis von Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik am Ende der DDR* (S. 267–286). Weinheim: Beltz/DSV.
- Hoffmann, D., Döbert, H., & Geißler, G. (Hrsg.) (1999). *Die „unterdrückte“ Bilanz. Zum Verhältnis von Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik am Ende der DDR*. Weinheim: Beltz DSV.
- Hofmann, J., & Tiedtke, M. (1990). Thesen zur Erziehungsauffassung. Versuch einer Alternative. In R. Land (Hrsg.), *Aufbruch in die Zukunft. Junge Wissenschaftler zu Gesellschaft und Erziehung*. Berlin: Volk und Wissen.
- Holzhey, H. (1989). Problem. In J. Ritter & K. Günder (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Philosophie* (Bd. 7, Sp. 1397–1408) Basel: Schwabe.
- Honecker, M. (1974). Zu einigen Problemen der pädagogischen Wissenschaft bei der weiteren Realisierung der schulpolitischen Aufgaben. Referat auf der 10. Plenartagung der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften am 6./7.2.1974. In APW (1989), *Zur Geschichte der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der Deutschen Demokratischen Republik* (S. 262–301). Berlin: APW, Institut für Theorie und Geschichte der Pädagogik.
- Honecker, M. (1976a). Gesellschaftliche Entwicklung und Erziehung. In G. Neuner (Hrsg.), *Erziehung sozialistischer Persönlichkeiten, Erfahrungen und Erkenntnisse der II. Konferenz der Pädagogen Sozialistischer Länder* (S. 21–25). Berlin: Volk und Wissen.



- Honecker, M. (1976b). *Unsere Jugend zu guten Kommunisten erziehen. Diskussionsbeitrag auf dem IX. Parteitag der SED, Protokoll*. Berlin: Dietz.
- Honecker, M. (1978). Der gesellschaftliche Auftrag unserer Schule. Referat der Ministerin für Volksbildung auf dem VIII. Pädagogischen Kongreß. In Pädagogischer Kongreß (1979), *VIII. Pädagogischer Kongreß der Deutschen Demokratischen Republik vom 18. bis 20. Oktober 1978. Protokoll* (S. 56–118). Berlin: Volk und Wissen.
- Honecker, M. (1989). *Unser sozialistisches Bildungssystem – Wandlungen, Erfolge, neue Horizonte. Referat beim IX. Pädagogischen Kongress der DDR am 13. Juni 1989*. In Organisationsbüro (Hrsg.), *Bulletin 2* (S. 2–39). Berlin: Dietz.
- Horn, K.-P., Kemnitz, H., & Kos, O. (2002). Die Sektion Pädagogik F.A.W. Diesterweg 1968–1991. In K.-P. Horn & H. Kemnitz (Hrsg.), *Pädagogik Unter den Linden. Von der Gründung der Berliner Universität im Jahre 1810 bis zum Ende des 20. Jahrhunderts* (S. 271–290). Stuttgart: Steiner.
- Horn, K.-P., Ogasawara, M., & Sakakoshi, M. (Hrsg.) (2006). *Pädagogik im Militarismus und im Nationalsozialismus. Japan und Deutschland im Vergleich*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Huschner, A. (2007). „Schulpolitisch abrechnungspflichtige Forschung“ und „Forschung, die in der Forschung selbst zu verantworten ist“. Probleme der Forschungspraxis an der APW. In S. Häder & U. Wiegmann, *Die Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR im Spannungsfeld von Wissenschaft und Politik* (S. 175–206). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Jessen, R. (2007). Die Aporien der sozialistischen „Normalwissenschaft“. In S. Häder & U. Wiegmann, *Die Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR im Spannungsfeld von Wissenschaft und Politik* (S. 221–226). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Kaack, H. (2016). *Der IX. Pädagogische Kongress am Ende der DDR*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Kirchhöfer, D. (1989a). Ideologie und Werte in der Erziehung. *Einheit*, 44(2), 118–123.
- Kirchhöfer, D. (1989b). Zum dialektischen Verständnis von Erziehung. *Pädagogik*, 44(2), 206–214.
- Kirchhöfer, D. (1994). Affirmation und/oder Negation in den Erziehungswissenschaften der DDR – Verlust der kritischen Dimension einer Theorie. In E. Cloer & R. Wernstedt (Hrsg.), *Pädagogik in der DDR. Eröffnung einer notwendigen Bilanzierung* (S. 37–49). Weinheim: Beltz/DSV.
- Kirchhöfer, D. (2007). Zum Wissenschaftsverständnis der APW. In S. Häder & U. Wiegmann (Hrsg.), *Die Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR im Spannungsfeld von Wissenschaft und Politik* (S. 207–218). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Koch, H. (1986). Ästhetische Kultur und kommunistische Erziehung. In Ders., *Kulturfortschritt im Sozialismus* (S. 243–261). Berlin: Dietz.
- Kocka, J. (1994). Eine durchherrschte Gesellschaft. In H. Kaelble, J. Kocka & H. Zwahr (Hrsg.), *Sozialgeschichte der DDR* (S. 547–553). Stuttgart: Steiner.
- Kommunistische Erziehung (1987). In H.-J. Laabs (Hrsg.), *Pädagogisches Wörterbuch* (S. 206–207). Berlin: Volk und Wissen.
- Kossakowski, A. (1993). Zwei entgegengesetzte Positionen in der DDR-Pädagogik. In Marx-Engels-Stiftung e. V. (Hrsg.), *Marxistisches Menschenbild – eine Utopie?* (S. 111–114). Köln: Pahl-Rugenstein.
- Kowalczyk, I. S. (2012). Die Humboldt-Universität zu Berlin und die Staatssicherheit. In H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Geschichte der Universität Unter den Linden, 1810 bis 2010. Bd. 3: Sozialistisches Experiment und Erneuerung in der Demokratie – die Humboldt-Universität zu Berlin 1945–2010* (S. 437–555). Berlin: Akademie-Verlag.
- Kuczynski, J. (1973/1981). *Memoiren. Die Erziehung des J. K. zum Kommunisten und zum Wissenschaftler*. Berlin/Weimar: Aufbau.
- Kuczynski, J. (1992). *Ein linientreuer Dissident. Memoiren 1945–1989*. Berlin/Weimar: Aufbau.

- Laabs, H.-J. (Hrsg.) (1987). *Pädagogisches Wörterbuch*. Berlin: Volk und Wissen.
- Malycha, A. (2008). *Die Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR 1970–1990*. (Beiträge zur DDR-Wissenschaftsgeschichte, Bd. 1). Leipzig: Akademische Verlagsanstalt.
- Mannschatz, E., & Salzwedel, W. (1984). *Pädagogische Theoriebildung und Erziehungspraxis*. Berlin: Volk und Wissen.
- Meier, A. (1974). *Soziologie des Bildungswesens. Eine Einführung*. Köln: Pahl-Rugenstein.
- Meyer, H.-J. (2015). *In keiner Schublade. Erfahrungen im geteilten und vereinten Deutschland*. Freiburg: Herder.
- Middell, M. (2010). Auszug der Forschung aus der Universität? In M. Grüttner, R. Hachtmann, K. H. Jarausch, J. John & M. Middell, *Gebrochene Wissenschaftskulturen* (S. 279–299). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Möller, H. (1985). *Zum pädagogischen Ganzheitsdenken aus philosophischer Sicht*. Dissertation (B), Humboldt-Universität zu Berlin.
- Möller, H. (1986). Totalitätsbegriff und Gesellschaftsanalyse – Zur Erschließung der Dialektik von Totalität und Moment für pädagogisches Denken. In APW (1986), *Probleme der Entwicklung der pädagogischen Theorie in der gegenwärtigen Etappe der Gesellschaftsentwicklung. Kolloquium aus Anlaß des 60. Geburtstages von Prof. Dr. habil. Karl-Heinz Günther* (S. 46.62). Berlin: APW.
- Möller, H. (1988/2009). Kritische Auseinandersetzung mit Wolfgang Brezinkas Auffassung über die Gesetze der Erziehung. Ein allgemein-pädagogischer Beitrag zum Theorieverlauf wissenschaftshistorischer Forschungen. In W. Eichler (Hrsg.) (2009), *Erziehung als Moment der Gesellschaftsentwicklung. Heidemarie Möllers Beitrag zur Theorie und Methodologie einer Allgemeinen Pädagogik in der DDR* (S. 199–206). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Nachlass Karl-Heinz Günther*. (GÜNTH 10, 1980–1988). Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF), Archiv.
- Nachlass Karl-Heinz Günther*. (GÜNTH 3). Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF), Archiv.
- Naumann, W. (1975/1983). *Einführung in die Pädagogik. Vorlesungen*. Berlin: Volk und Wissen.
- Neuner, G. (1975). Für ein höheres Niveau der wissenschaftlich-pädagogischen Arbeit. Aus dem Referat des Präsidenten auf der 12. Plenartagung der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR [am 25. März 1975]. In APW (1989), *Zur Geschichte der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der Deutschen demokratischen Republik. Dokumente und Materialien. Ausgearbeitet und zusammengestellt von einem Autorenkollektiv unter der Leitung von Eberhard Meumann* (S. 302–325). Berlin: APW, Institut für Theorie und Geschichte der Pädagogik.
- Neuner, G. (1978/1985). *Die zweite Geburt. Über Erziehung im Alltag*. Leipzig/Jena/Berlin: Urania.
- Neuner, G. (1980). Konstruktive Synthese – wichtige Richtung pädagogischen Denkens und Forschens. *Pädagogik*, 35(5), 349–364.
- Neuner, G. (1982). *Pädagogische Theorie und praktisches pädagogisches Handeln*. Berlin: Volk und Wissen.
- Neuner, G. (1985). Synthese als methodologisches Problem der pädagogischen Forschung. *Pädagogische Forschung*, 26, 15–36.
- Neuner, G. (1992). Pädagogik zwischen Allmacht und Ohnmacht. In Marx-Engels-Stiftung e. V. (Hrsg.), *Marxistisches Menschenbild – eine Utopie?* (S. 71–109). Köln: Pahl-Rugenstein.
- Neuner, G. (1994). Konfrontiert mit den Antinomien der Moderne? – Ansichten über das Scheitern von DDR-Pädagogik und Erziehung. In E. Cloer & R. Wernstedt, *Pädagogik in der DDR. Eröffnung einer notwendigen Bilanzierung* (S. 53–67). Weinheim: Beltz/DSV.

- Neuner, G. (1996). *Zwischen Wissenschaft und Politik. Ein Rückblick aus lebensgeschichtlicher Perspektive*. Frankfurt a. M.: Böhlau.
- Neuner, G. (1998). Disziplinübergreifende Synthese in den Erziehungswissenschaften. Erfahrungen anhand des deutsch-sowjetischen Lehrbuchs Pädagogik. In D. Hoffmann & K. Neumann (Hrsg.), *Die gegenwärtige Struktur der Erziehungswissenschaft. Zum Selbstverständnis einer undisziplinierten Disziplin* (S. 33–54). Weinheim: DSV.
- Neuner, G. (1999). Das Engagement von DDR-Erziehungswissenschaftlern im Vorfeld des IX. Pädagogischen Kongresses (S. 256–265). In D. Hoffmann, H. Döbert & G. Geißler, *Die „unterdrückte“ Bilanz. Zum Verhältnis von Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik am Ende der DDR*. Weinheim: DSV.
- Olbertz, J. H. (1989). *Akademisches Ethos und Hochschulpädagogik – eine Studie zu interdisziplinären theoretischen Grundlagen der moralischen Erziehung an der Hochschule*. Dissertation, Universität Halle-Wittenberg.
- Pädagogischer Kongreß (1979). *VIII. Pädagogischer Kongreß der Deutschen Demokratischen Republik vom 18. bis 20. Oktober 1978. Protokoll*. Berlin: Volk und Wissen.
- Roelcke, V. (2010). Auf der Suche nach der Politik in der Wissensproduktion: Plädoyer für eine historisch-politische Epistemologie. *Berichte zur Wissenschaftsgeschichte*, 33(2), 176–192.
- Ruhloff, J., & Riemen, J. (1994). Zur Form von Kritik in der DDR-Pädagogik. In H.-H. Krüger & W. Marotzki (Hrsg.), *Pädagogik und Erziehungsalltag in der DDR. Zwischen Systemvorgaben und Pluralität* (S. 127–136). Opladen: Budrich.
- Salzwedel, W. (1981). Vervollkommen der kommunistischen Erziehung und pädagogische Theoriebildung. *Pädagogik*, 36(2), 158–164.
- Schneider, I. K. (1995). *Weltanschauliche Erziehung in der DDR. Normen – Praxis – Opposition. Eine kommentierte Dokumentation*. Opladen: Leske + Budrich.
- Schütz, G. (Hrsg.) (1988). *Kleines Politisches Wörterbuch* (Neuausgabe). Berlin: Dietz.
- Ständiges Seminar zu theoretischen und methodologischen Problemen der pädagogischen Wissenschaften (1984). 7. Session: *Die Synthese als methodologisches Problem in der pädagogischen Forschung und bei der Überführung von Forschungsergebnissen in die Praxis*. Berlin: APW.
- Ständiges Seminar zu theoretischen und methodologischen Problemen der pädagogischen Wissenschaften (1986). 8. Session: *Theoretische und methodologische Grundlagen, Erfahrungen und Aufgabenstellungen für die analytische Arbeit in den pädagogischen Wissenschaften*. Berlin: APW.
- Ständiges Seminar zu theoretischen und methodologischen Problemen der pädagogischen Wissenschaften (1989). 11. Session: *Zur Theoriebildung in den pädagogischen Wissenschaften*. Berlin: APW.
- Stierand, G. (1975). Problemmaterial: Zur Wechselwirkung von Gesellschaft und Erziehung. APW: Institut für Pädagogische Theorie. In D. Benner, W. Eichler, K.-F. Göstemeyer & H. Sladek (Hrsg.) (2004), *Quellentexte zur Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Teil 3.1.: Staatliche Schulreform und Schulversuche in SBZ und DDR* (S. 371–383). Weinheim/Basel: Beltz/DSV.
- Tenorth, H.-E. (2006). Erziehungswissenschaft in Deutschland – Skizze ihrer Geschichte von 1900 bis zur Vereinigung 1990. In K. Harney & H. H. Krüger (Hrsg.), *Einführung in die Geschichte der Erziehungswissenschaft und der Erziehungswirklichkeit* (S. 133–173, 3. Aufl.). Opladen/Bloomfield Hills: Budrich.
- Tenorth, H.-E., Kudella, S., & Paetz, A. (1996). *Politisierung im Schulalltag der DDR*. Weinheim: DSV.
- Uhlig, C., Lost, C., & Wiegmann, U. (1989). Lehren aus der Geschichte annehmen – eine Voraussetzung für die Erneuerung unserer Schule. *Pädagogik*, 44(10), 962–966.

- vom Bruch, R., & Kaderas, B. (Hrsg.) (2002). *Wissenschaften und Wissenschaftspolitik. Bestandsaufnahmen zu Formationen, Brüchen und Kontinuitäten im Deutschland des 20. Jahrhunderts*. Stuttgart: Steiner.
- von Hentig, H. (1993). *Die Schule neu denken. Eine Übung in pädagogischer Vernunft*. Weinheim: Beltz.
- von Hentig, H. (1996). *Bildung. Ein Essay*. Weinheim: Beltz.
- Weinert, F.-E. (1989). Psychologische Orientierungen in der Pädagogik. In H. Röhrs & H. Scheuerl (Hrsg.), *Richtungsstreit in der Erziehungswissenschaft und pädagogische Verständigung. Wilhelm Flitner zur Vollendung seines 100. Lebensjahres am 20. August 1989 gewidmet* (S. 203–214). Frankfurt a. M.: Lang.
- Wessel, K.-F. (1975). *Pädagogik in Philosophie und Praxis*. Berlin: VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften.
- Wessel, K.-F. (1991) (Hrsg.). *Humanontogenetische Forschung. Der Mensch als biopsychosoziale Einheit. Beiträge und Berichte der Berliner Konferenz 1989 „Biopsychosoziale Einheit Mensch“ (BIPSEM)*. Berlin: Deutscher Verlag der Wissenschaften.
- Wessel, K.-F. (2015). *Der ganze Mensch: Eine Einführung in die Humanontogenetik oder Die biopsychosoziale Einheit Mensch von der Konzeption bis zum Tode*. Berlin: Logos.
- Wiegmann, U. (1997). Allgemeinbildungstheorie anstatt Allgemeiner Pädagogik. Zum Verhältnis von bildungspolitisch-doktrinärer Selbstdisziplinierung und gesellschaftlicher Instrumentalisierung pädagogischer Wissenschaften in der SBZ und DDR. In H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Kindheit, Jugend und Bildungsarbeit im Wandel. Ergebnisse der Transformationsforschung* (S. 433–454, 37. Beiheft der ZfPäd). Weinheim/Basel: Beltz.
- Wiegmann, U. (2007a). Die „Geschichte der Erziehung“ in ihrer 14. Auflage – Evaluationskonflikte. In S. Häder & U. Wiegmann (Hrsg.), *Die Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR im Spannungsfeld von Wissenschaft und Politik* (S. 107–140). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Wiegmann, U. (2007b). *Pädagogik und Staatssicherheit. Schule und Jugend in der Erziehungs-ideologie und -praxis des DDR-Geheimdienstes*. Berlin: Metropol.
- Wigger, L. (1995). *Zur Theorie pädagogischen Argumentierens*. Dortmund: TU.
- Wigger, L., & Paschen, H. (1993). Kritik und Kontroversen der DDR-Pädagogik in argumentationsanalytischer Sicht – EUDIS-Bericht Teil1./Bewertende Bemerkungen zum EUDIS-Material im Hinblick auf Kritik und Kontroversen der DDR-Pädagogik – EUDIS-Bericht Teil 2. In D. Benner, J. Schriewer, & H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Strukturwandel deutscher Bildungswirklichkeit* (S. 87–98). Berlin: Institut für Allgemeine Pädagogik der Humboldt-Universität.

**Abstract:** Education had always been an issue in the GDR but 'communist education' had not been an issue until Margot Honecker formulated it in 1975. It then became intensively elaborated in educational and pedagogical theory, in 'pedagogical research (Erziehungsforschung)', in the leading institutes such as the 'Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR (APW)' and in everyday educational interaction. Focusing on processes and practices of 'Erziehungsforschung' (educational research), the article examines how 'communist education' developed into a controversial topic. On the one hand, clarifications were needed on what 'communist education' should be and how it could be realised. On the other hand, while extensive research work led to the production of broad theoretical and methodical knowledge that contributed to 'Erziehungsforschung', it also led to politically unwanted and theoretically inconvenient outcomes. This dilemma led to political conflicts. Nevertheless, educational research in the GDR followed the logic of research and theory rather than political expectations. The simplistic conceptualisation of research that takes place under the conditions of dictatorship as, for example, 'Staatspädagogik (state pedagogy)', 'unkritische Praxis (uncritical practice)', or 'Legitimationswissenschaft (legitimation research)', obscures the ambiguities in the relationship between research and politics.

**Keywords:** GDR, Educational Research, Suppressed Balance, "Akademie der Pädagogischen Wissenschaften", Communist Education

#### **Anschrift des Autors**

Prof. i. R. Dr. Dr. h. c. Heinz-Elmar Tenorth, Humboldt-Universität zu Berlin,  
 Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Historische Bildungsforschung  
 Unter den Linden 6, 10099 Berlin, Deutschland  
 E-Mail: [tenorth@hu-berlin.de](mailto:tenorth@hu-berlin.de)



Nicole Burzan

### **Methodenplurale Forschung**

Chancen und Probleme  
von Mixed Methods

Reihe: Standards standardisierter  
und nichtstandardisierter Sozial-  
forschung

2016, 116 Seiten

broschiert

ISBN: 978-3-7799-3427-1

Auch als **E-Book** erhältlich

Dieser Band möchte sich den Chancen, aber ebenso den Herausforderungen methodenpluralen Forschens zuwenden, und zwar auch über die Grenzen sogenannter qualitativer und quantitativer Methoden hinweg. Verbreiteter im englischsprachigen, in den letzten Jahren auch im deutschsprachigen Raum gibt es zwar zum einen Publikationen zu Methodenkombinationen, Triangulationen, Mixed Methods-Designs etc., bei denen man jedoch zuweilen einen systematischen Blick auf Grenzen oder Lösungsansätze für Herausforderungen von Methodenverknüpfungen vermisst. Zum anderen nehmen Forschungen auf der Basis methodischer Verknüpfungen zu, sowohl in disziplinären als auch in multi- und interdisziplinären Zusammenhängen. Nicht durchgängig kann man dabei jedoch eine Reflexion dazu feststellen, inwiefern eine Verschränkung oder Integration stattfindet, an welche Grenzen diese stößt etc. Kombiniert man eigentlich Methoden (welcher Art) oder Daten? Können sich Teilergebnisse prinzipiell widersprechen? Beziehen sich die Daten bzw. Befunde auf das Gleiche oder zumindest auf Vergleichbares? Treffen Varianten einer Forschungslogik oder verschiedene Logiken aufeinander?

### **Aus dem Inhalt:**

- Grundlagen
- Methodenplurale Designs
- Ergänzende Fragen und Antworten
- Beispiele aus der Forschung

[www.juventa.de](http://www.juventa.de)

**BELTZ JUVENTA**





Maik Philipp (Hrsg.)  
**Handbuch  
Schriftspracherwerb  
und weiterführendes  
Lesen und Schreiben**

2017, 378 Seiten  
gebunden  
ISBN: 978-3-7799-3130-0  
Auch als **E-Book** erhältlich

Die Kompetenz im Umgang mit Texten und Schriften erwerben Kinder primär durch den Schriftspracherwerb in der Primarstufe. Allerdings bildet der Schriftspracherwerb nur eine Station in der Kompetenzentwicklung, da Heranwachsende ihre Fähigkeiten durch weiterführendes Lesen und Schreiben üben, anwenden und konsolidieren. Dieses interdisziplinäre Handbuch verschafft einen systematischen Überblick über Grundlagen und Förderung des Lesens und (Recht-)Schreibens und weitet den Blick auf den umfassenderen Kompetenzerwerb in der Primar- und Sekundarschulzeit.

#### **Aus dem Inhalt:**

- Grundlagen
- Anwendung
- Schriftspracherwerb und weiterführendes Lesen und Schreiben bei besonderen Personengruppen



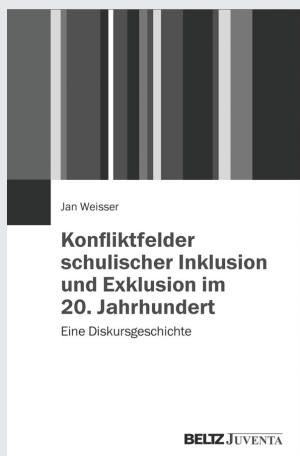
Nika Daryan  
**Bildung in Bildern –  
eine Mediologie**

2017, 192 Seiten  
broschiert  
ISBN: 978-3-7799-3624-4  
Auch als **E-Book** erhältlich

Die Digitalisierung der Bildung ist Chance und Herausforderung für schulische Bildung. Im Rahmen der Pädagogischen Anthropologie werden Konzepte entworfen, die einen transdisziplinären Zugang zur digitalen Bilderwelt eröffnen und es ermöglichen, neue Formen der Bildung zu verstehen. Dafür werden erziehungs- und bildungswissenschaftliche Problemfelder behandelt und ein mediologischer Entwurf schulischen Unterrichts vorgestellt, der für die nachhaltige Gestaltung schulischer Bildung in der digitalen Welt notwendig ist.

#### **Aus dem Inhalt:**

- Einleitung
- Bildung in Bildern, eine mediologische Annäherung
- Bildlichkeit
- Bildung in Bildern, historisch-bewusst und zukunftsgerichtet



Jan Weisser  
**Konfliktfelder schulischer  
Inklusion und Exklusion  
im 20. Jahrhundert**  
Eine Diskursgeschichte

2017, 206 Seiten  
broschiert  
ISBN: 978-3-7799-3604-6  
Auch als **E-Book** erhältlich

Inklusion und Menschenrechte sind weltweit zu Bezugspunkten im Bereich von Erziehung und Bildung geworden. Die bildungs- und gesellschaftspolitischen Zielsetzungen treffen dabei auf ein historisches Konfliktfeld von divergierenden Überzeugungen und Praktiken. Die vorliegende, diskursgeschichtliche Studie geht der Frage nach, wie sich im 20. Jahrhundert eine stabile Teilung zwischen allgemeiner und besonderer Erziehung und Bildung durchsetzen konnte. Ziel der Studie ist es, gesellschaftsgeschichtliches Wissen für die Entwicklung inklusiver Erziehungs- und Bildungspraktiken bereitzustellen.

### Aus dem Inhalt:

- Das gesellschaftspolitische Programm der Hilfsschule
- Weltwirtschaftskrise, Rassismus und Sonderpädagogik
- Sonderpädagogik der repressiven Toleranz
- Integration/Inklusion oder die Flexibilisierung der Sonderpädagogik
- Epilog
- Glossar



Anja Kraus, Jürgen Budde,  
Maud Hietzge, Christoph Wulf  
(Hrsg.)

**Handbuch Schweigendes  
Wissen**

Erziehung, Bildung, Sozialisation  
und Lernen

2017, 874 Seiten  
gebunden

ISBN: 978-3-7799-3127-0

Auch als **E-Book** erhältlich

Schweigendes Wissen spielt in den Feldern von Lernen und Erziehung, Bildung und Sozialisation insofern eine wichtige Rolle, als neben geplanten, rational fassbaren und anderen expliziten Faktoren auch solche das Handeln in diesen Feldern maßgeblich beeinflussen, die nicht artikuliert zugänglich und kognitiv verfügbar sind. Diese Formationen werden als »implizites«, »praktisches«, »unbewusstes« Wissen oder als »Know-how« bezeichnet. Im Rahmen der Erziehungswissenschaft geht mit deren Beachtung eine Hinwendung zu Konzepten der Macht, Materialität, Raum, Körper, Visualität oder Virtualität einher.

## **Zeitschrift für Pädagogik**

### *Begründet durch:*

Fritz Blättner, Otto Friedrich Bollnow, Josef Dolch, Wilhelm Flitner, Erich Weniger

### *Fortgeführt von:*

Cristina Allemann-Ghionda, Dietrich Benner, Herwig Blankertz, Hans Bohnenkamp, Wolfgang Brezinka, Josef Derbolav, Andreas Flitner, Carl-Ludwig Furck, Georg Geissler, Oskar Hammelsbeck, Ulrich Herrmann, Diether Hopf, Walter Hornstein, Wolfgang Klafki, August Klein, Doris Knab, Andreas Krapp, Martinus J. Langeveld, Achim Leschinsky, Ernst Lichtenstein, Peter-Martin Roeder, Wolfgang Scheibe, Hans Scheuerl, Hans Schiefele, Franz Vilsmeier

### *Herausgeber\_innen:*

Sabine Andresen (Frankfurt), Marcelo Alberto Caruso (Berlin), Kai S. Cortina (Michigan), Reinhard Fatke (Zürich), Werner Helsper (Halle), Eckhard Klieme (Frankfurt), Roland Merten (Jena), Jürgen Oelkers (Zürich), Sabine Reh (Berlin), Roland Reichenbach (Zürich), Tina Seidel (München), Petra Stanat (Berlin), Heinz-Elmar Tenorth (Berlin), Ewald Terhart (Münster), Rudolf Tippelt (München)

Die Zeitschrift für Pädagogik wird in folgenden Datenbanken und bibliografischen Diensten ausgewertet:

- CIJE (Central Index to Journals in Education, Phoenix, USA)
- ERIC (Educational Resources Information Center, Washington D.C., USA)
- ERIH PLUS (European Reference Index for the Humanities, Bergen, Norwegen)
- FIS Bildung (Fachinformationssystem Bildung, Frankfurt a.M.)
- PSYINDEX (Zentralstelle für Psychologische Information und Dokumentation, Trier)
- SSCI (Social Sciences Citation Index, Institute for Scientific Information, Philadelphia, USA)
- SOLIS (Informationszentrum Sozialwissenschaften, Bonn)